



Centroamérica y República Dominicana

¿Progresas o se estanca el desarrollo educativo regional?

Marcela Gajardo J.¹

1. Marcela Gajardo Jiménez, es socióloga de la educación. Cofundadora y ex directora del PREAL (1995-2014), Visiting Scholar de la U. de Harvard (2015-2016) y Consejera Técnica Especializada del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) entre 2014 y 2019. Actualmente se desempeña como investigadora senior bajo el amparo institucional de Flacso-Chile.

Resumen

Este informe se propone responder a dos preguntas. ¿Qué dice la evidencia sobre el progreso educativo en los países de Centroamérica y la República Dominicana? y ¿Qué lecciones y recomendaciones de política se derivan de las evaluaciones que ha estado promoviendo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en estos países?

Se parte del supuesto que, en su conjunto, los países de América Latina y el Caribe han experimentado progresos importantes, en términos de su desarrollo global, crecimiento económico y superación de la pobreza, un hecho internacionalmente valorado. Aún así, persisten elevados niveles de desigualdad, especialmente en zonas rurales con concentración de población indígena. Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), aun cuando la pobreza y la desigualdad han disminuido en las dos últimas décadas² en la mayoría de los países las tasas de pobreza continúan siendo altas y, la región en su conjunto, tiene a su haber ser aquella en la que el ingreso se distribuye más desigualmente. Esto, sumado a los efectos que la pandemia del COVID19 tendrá sobre los aprendizajes y la calidad de la enseñanza, la incidencia de la pobreza en América Latina continuará siendo un enorme obstáculo para la expansión y mejoramiento de la educación de su población infantil y juvenil, afectando especialmente a los países con predominio de población rural e indígena.

Tomando como base la evidencia que proporcionan informes globales y regionales de monitoreo del pro-

greso educativo, informes anuales del Global Monitoring Report Team (www.unesco.org, 2013, www.efareport.unesco.org, 2005, 2015, 2016, 2017), e informes temáticos sobre políticas y prácticas de desarrollo educativo regional (Unesco/Orealc, 2013, 2009, 2013; IIPE, 2010, 2018, PREAL, 1999, 2000, 2010, 2016, 2018, www.preal.online/Informes) se examinan aquí algunos datos clave sobre el panorama educativo de América Latina y el Caribe para compararlos con tendencias globales del desarrollo educativo y derivar de allí recomendaciones de política que puedan contribuir a la reconstrucción después de la pandemia.

El informe se ha dividido en cuatro grandes apartados. El primero presenta los principales rasgos de la situación educativa regional con base en los estudios existentes. El segundo, revisa los principales hallazgos y recomendaciones del Segundo y Tercer estudio comparativo y explicativo regional preparados por el LLECE. El tercero y cuarto resume los desafíos a enfrentar en los distintos niveles del sistema escolar y da cuenta de tendencias recientes del cambio educativo que incidirán sobre el desarrollo educativo regional después de la pandemia.

Palabras clave: situación educativa de América Latina; tendencias y desafíos del desarrollo educativo en Centroamérica y República Dominicana; lecciones y recomendaciones de política derivadas de estudios evaluativos en la región.

2. Datos de la CEPAL indican que, entre 2000 y 2010, el promedio de personas cuyos ingresos les situaban bajo la línea de la pobreza disminuyó desde 43,9% a 35,4%, experimentándose una reducción de alrededor del 20%. La misma fuente ha señalado que todo lo avanzado en este campo se verá reducido de manera importante por efectos del impacto del COVID19 sobre la economía y el empleo.

I. Progreso educativo en América Latina y el Caribe.

1. Tendencias globales.

Desde los años 90 en adelante, desde distintos foros y organizaciones internacionales, se ha venido insistiendo sobre la necesidad de invertir en la mejoría de la calidad y equidad de la educación y mejorar el rendimiento de los sistemas educativos. Autoridades de todos los países, reunidos en Santiago de Chile, en septiembre de 1993, analizaron los avances y limitaciones registradas en el bienio 1990-1992, a la vez que estudiaron los requerimientos para avanzar a una nueva etapa de desarrollo educativo. La reunión centró sus debates en la equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, el analfabetismo y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para asegurar una educación pertinente a jóvenes y adultos, en general. Adicionalmente, las delegaciones analizaron los requisitos para asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad y los imperativos para lograr la profesionalización de las escuelas y el protagonismo de los maestros. Tema importante para la identificación de soluciones fue examinar las condiciones que debía cumplir un moderno proceso de descentralización para una gestión responsable del sistema educativo y la importancia de contar con sistemas nacionales de evaluación y monitoreo de políticas y prácticas para responder a las exigencias de sociedades que atravesaban importantes cambios en las esferas políticas, económicas, sociales y culturales. Entre ellas, se puso en el primer plano de las decisiones políticas de una nueva década la urgencia de lograr una educación pertinente para un desarrollo que se proponía compatibilizar crecimiento económico, equidad social y democratización política³.

2. Tendencias regionales.

América Latina es una región altamente heterogénea. Existen diferencias entre y dentro de los países que han sido extensamente analizadas. En el campo educativo, informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina examinó la situación edu-

La agenda abierta de Jomtiem y Dakar

En el año 2015 se cumplió el plazo para evaluar el logro de las metas establecidas por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y el programa Educación para Todos (EPT) en varios aspectos del cambio educativo, entre ellos el acceso equitativo a una educación de calidad. Mientras los objetivos educativos de los ODM fueron lograr la enseñanza primaria universal y la equidad de género, especialmente en los niveles básicos del sistema escolar, los objetivos de la EPT apuntaron a ampliar las oportunidades educativas en distintos campos y niveles. Entre ellos:

- *Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente la de los niños socialmente vulnerables y desfavorecidos (Objetivo 1).*
- *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo niñas y niños en situaciones difíciles, tengan acceso y puedan completar una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad (Objetivo 2).*
- *Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida productiva y participación ciudadana (Objetivo 3).*
- *Otros tres objetivos (Objetivos 4 al 6) remitían al propósito de lograr paridad de género ofreciendo oportunidades a niños y niñas por igual, erradicar el analfabetismo adulto y, ofrecer más y mejor calidad medida con base en los resultados del aprendizaje.*

El marco de acción de la agenda Educación 2030 (Incheon, 2015) estableció el Objetivo de Desarrollo Sostenible # 4 (OSD4) para realizar un objetivo universal a cumplir en el período. Al amparo de este objetivo los países del mundo se comprometieron a desarrollar acciones conducentes a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover aprendizajes para todos a lo largo de la vida”. Siete metas conexas y tres modalidades de aplicación son las que, teóricamente, posibilitarán el logro del objetivo general. Estas incluyen:

- *Escolarización completa, gratuita, universal, de calidad al año 2030,*
- *Cuidado y educación de la niñez primaria y pre-escolar de calidad al año 2030*
- *Equidad y universalidad de la educación técnico profesional y vocacional al año 2030,*
- *Equidad y universalidad de la educación superior a la misma fecha,*
- *Competencias de lectura, escritura y matemáticas para jóvenes y adultos,*
- *Eliminar disparidades de género y ofrecer iguales oportunidades a poblaciones vulnerables, personas con discapacidades, pueblos indígenas y niños en situación de desventaja.*
- *Especialmente en el caso de personas con alguna discapacidad, ofrecer instalaciones escolares especiales y aumentar el número de becas y la oferta de maestros calificados para poblaciones en desventaja,*
- *Garantizar conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo sustentable y la ciudadanía global (E2030, Unesco, 2015, pp. 18 y 19).*

3. Unesco/OREALC (1993) Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Separata. Boletín 31. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V, Santiago, Chile, Junio 8-12, 1993

cativa regional a partir de indicadores de acceso, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes en momentos clave de su escolarización. A partir de ahí se llegaron a establecer cinco escenarios educativos en la región:

- Un primer grupo, con alto egreso en los niveles primario y secundario, estaba integrado por *Argentina, Chile y Perú*.
- Un segundo grupo, con alto egreso en el nivel primario y egreso medio en el secundario, incluyó al Estado plurinacional de *Bolivia, Brasil y Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá*.
- Un tercer grupo, con alto egreso en el nivel primario y bajo en el secundario, quedó integrado por *Paraguay y Uruguay*.
- La mayoría de los países centroamericanos y República Dominicana integraron los grupos cuarto y quinto. *República Dominicana y El Salvador*, con egresos medios en los niveles primario y secundario integraban el cuarto grupo y *Honduras, Guatemala y Nicaragua* el quinto grupo con egreso medio en el nivel primario y bajo egreso en el nivel secundario (IIPE/SITEAL, 2010; pp 29-103)⁴.

Una revisión reciente de esta tipología, reagrupó los países según su progreso a partir de los efectos de los avances y desafíos de un conjunto de reformas institucionales, político administrativas y organizacionales que apuntan a mejorar el funcionamiento de los sistemas escolares para ofrecer mayor equidad, mejor calidad y mejores resultados⁵. Según esta actualización, la heterogeneidad de situaciones entre países en momentos claves de la escolarización continúa explicando que varios de ellos no pudieran cumplir con las metas acordadas al 2015, especialmente en lo concerniente a la mejora de la universalizar una educación primaria de calidad o expandir el nivel pre escolar para sentar bases sólidas de aprendizaje en los niveles primario y secundario.

De hecho, todos los países latinoamericanos que participaron en las pruebas PISA, se ubican en el tercio inferior en todas las materias evaluadas, por debajo de lo que sus niveles de ingreso e inversión en

educación predicarían. Diferencias importantes de género fueron detectadas por la prueba PISA 2009, administrada por la OECD, en la que sólo participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. Panamá y Trinidad Tobago de Centroamérica y el Caribe. Mientras las mujeres tendieron a rendir mejor que los hombres en lectura; y los hombres tendieron a rendir mejor que las mujeres en matemática; en la prueba de ciencias no se encontraron diferencias promedio entre ambos géneros. Un hallazgo corroborado en el informe final del TERCE al comparar desempeño de alumnos y alumnas en los niveles básicos o de educación primaria. En nuevas versiones de la misma prueba, al año 2012, algunos países mejoraron su desempeño aunque ninguno alcanzó los niveles de la OECD. Chile y Perú mejoraron en lectura, México y Brasil lo hicieron en matemáticas. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias. Algunos países redujeron la proporción de estudiantes en los tramos más bajos. Brasil y México en las tres materias evaluadas. Chile y Perú en Lectura. Chile y Colombia en Ciencias. En todos los países, una gran proporción de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de habilidades evaluadas. Solo Honduras y Panamá participaron de las pruebas PISA con iguales resultados que los otros países de la región⁶.

Transcurridas más de dos décadas desde entonces, un número no menor de países de América Latina y el Caribe pusieron en marcha un conjunto de transformaciones basadas en una revalorización de la educación como factor central del desarrollo. Entre ellas, se impulsaron reformas institucionales, transformaciones curriculares, innovaciones pedagógicas, modalidades de gestión, incentivos y sistemas de medición de la calidad e información para la gestión, formas de organización escolar y programas nacionales de mejoría de calidad y equidad entre los que se incluía políticas de formación y desarrollo profesional docente para los niveles de preescolar y básicos de la enseñanza. Este último, incluía, estrategias para favorecer mayores niveles de autonomía a los centros educativos y cambios en la organización y visión de lo que era el trabajo escolar y el liderazgo pedagógico en la mejora de los aprendizajes.

4. El informe completo sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. Metas Educativas 2021: Desafíos y oportunidades. OEL, Unesco, IIPE, SITEAL está disponible en línea en www.iipe-buenosaires.org.ar, Capítulo 1, pp. 29-103 Link a grafico 1.1.1. Países de América Latina según sus niveles de graduación en el nivel primario y secundario. Pp. 37

5. IIPE/INEE. (2018). El panorama educativo de México desde una perspectiva regional. Informe final. México, D.F. Grafico Tasa de graduación primaria entre niños de 12 y 14 años y tasa de graduación secundaria entre jóvenes de 18-20 años. Cap. Los contextos de la política educativa. Pgs. 35 y ss.

6. Unesco/OREALC, 2006; 2013; OECD, 2009; 2012; 2015). Ganimian, Solano, PREAL, 2009. ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA) www.preal.online/enlaces/publicaciones

Algunos países, que ya venían reformando integralmente sus sistemas escolares desde los años sesenta en adelante, lograron expandir la cobertura y ampliar las oportunidades de acceso para el conjunto de la población. La mayoría, logró reducir significativamente disparidades sociales, como las de género principalmente, aún cuando estas siguen manifestándose especialmente en los niveles medios y superiores de la enseñanza y en la distribución de las oportunidades de empleo. La dudosa calidad de la educación, expresada en los resultados del aprendizaje a través de mediciones de logro, sin embargo, continúa presentando problemas e impide que millones de niños y jóvenes adquieran los conocimientos y competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y contribuir al desarrollo como ciudadanos informados. La amplia literatura sobre el desarrollo educativo regional ha identificado un número no menor de brechas de equidad y calidad, que se derivan del rendimiento de los sistemas educativos en los países de América Latina y el Caribe⁷.

3. Heterogeneidad de situaciones nacionales.

El panorama educativo de Centroamérica y República Dominicana ha venido siendo evaluado y monitoreado desde inicios de los años 90 en adelante. Hacia fines de los años 90, la Comisión Centroamericana sobre la reforma educativa en Centroamérica y República Dominicana emitió un informe que resumía los principales problemas enfrentados por las escuelas en la región y formuló recomendaciones para superarlos. Destacaba, entonces, que a pesar del consenso que existía sobre la importancia decisiva de la educación para el desarrollo, lo que se estaba haciendo por mejorar calidad y equidad, pertinencia y relevancia, era aún insuficiente. Aunque, existían indicios de progreso, se requería un esfuerzo especial para revertir problemas y debilidades como las siguientes:

- Un nivel de avance más lento que el progreso logrado por otros países de América Latina, expresado en las tasas de analfabetismo y niveles de escolaridad,
- Grandes diferencias entre los países expresada en una insuficiente cobertura neta de la educa-

- ción primaria y secundaria, altas tasas de repitencia y deserción y un tiempo promedio para completar la primaria que, en algunos casos alcanzaba los seis años y en otros, excedía los diez,
- Aunque se reconocía el progreso en la medición de la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje, se constataba discontinuidades, falta de actualización de las pruebas y escaso uso de la información en la toma de decisiones,
- Territorialmente, existían importantes diferencias en la calidad de la enseñanza impartida por escuelas de zonas urbanas y rurales y centros públicos y privados. La falta de equidad se reflejaba, también, en la gran diferencia de años de escolaridad entre el 10% más pobre y el 10% más rico de la población,
- El porcentaje del gasto público en educación destinado a la educación no se había incrementado en las últimas dos décadas y el gasto por alumno continuaba siendo insuficiente para ofrecer una educación de calidad, sobre todo a los más pobres y vulnerables,
- La gobernanza del sistema escolar se reconocía como excesivamente centralista, burocrática y escasamente interesada en rendir cuentas por los resultados. Países como El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua habían introducido programas para trasladar cuotas de poder a las escuelas pero limitándolas siempre a las áreas de expansión escolar,
- Existía una percepción generalizada sobre un deterioro de la calidad en la profesión docente explicable por la falta de incentivos para un buen desempeño y políticas de formación poco pertinentes y escasamente relevantes para el entorno de los estudiantes.

Otros informes producidos, entre los años 2007 y 2012, registraban un estancamiento en el desarrollo educativo de los países centroamericanos y, particularmente de República Dominicana, a excepción de las tasas de matrícula que habían seguido incrementándose. Los indicadores que evidenciaban un estancamiento regional incluían: logros deficientes en pruebas estandarizadas; brechas de equidad entre ricos y pobres; brechas de equidad y calidad entre zonas urbanas y rurales, poblaciones indígenas y no

7. Unesco/OREALC, 2013. Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos el 2015. Imbunche Ediciones Ltda., Santiago, Chile. www.unesco.org. Enlace disponible en www.preal.online/tendencias/regionales

8. Se trata de un grupo de trabajo de alto nivel, compuesto por personalidades interesadas en el mejoramiento de la educación en Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. Sus miembros fueron escogidos entre representantes del mundo empresarial, los gobiernos y organizaciones de la sociedad civil.

indígenas. Las mujeres repetían menos y abandonaban la escuela con menos frecuencia que los varones⁹ y el gasto público en educación primaria continuaba en los mismos niveles de los años 90. Ningún país latinoamericano o del Caribe había alcanzado el recomendado porcentaje del 7% de PIB para la mejora de la calidad y equidad de la educación en los niveles

preescolar y primario. Pocos países habían usado la información y el conocimiento producido a partir de las transformaciones educativas desde los años 90 en adelante. Con base en esta información, la dinámica entre progreso y estancamiento del desarrollo educativo regional puede ilustrarse mediante los indicadores que se desprenden del cuadro siguiente:

Ejes principales	Tendencias	Políticas y Prácticas
Más EQUIDAD Distribución equitativa de oportunidades educativas. Compensación por desigualdades de origen. Menos segregación escolar y más inclusión en las escuelas. (Alumnos & familias)	Mejor/es CALIDAD/ESCUELAS Mejor organización y mejores docentes/mejor infraestructura y recursos materiales/ estándares y evaluaciones al servicio de los aprendizajes/procesos escolares e innovación pedagógica. (Maestros & Clima escolar)	Mejor GESTION ADMINISTRATIVA/FINANCIERA Políticas compensatorias o de acción afirmativa/erradicación del trabajo infantil/asistencia a preescolar/prevenición del fracaso escolar y eliminación de repitencia/pedagogías específicas para necesidades de aprendizaje. (Política educativa y diseño institucional)
Acceso y cobertura del sistema escolar	Bueno. Progresando	Coberturas y matrículas siguen mejorando. Pero, todavía menos de la mitad de los niños asiste a preescolar u uno de cada diez jóvenes van a secundaria.
Permanencia en las escuelas	Progreso lento y desigual en la capacidad de retención de las escuelas	Los alumnos repiten, principalmente en primer grado; muchos abandonan prematuramente los estudios. Los años de escolaridad siguen siendo bajos y la situación no ha mejorado en los últimos años. En Honduras y Nicaragua solo el 30% de los matriculados completa los ocho años de primaria.
Desiguales resultados	Sin progreso y sin tendencias definidas	Persisten grandes brechas entre ricos y pobres, así como entre quienes residen en áreas urbanas y rurales, sectores indígenas y no indígenas. Las mujeres repiten menos y abandonan la escuela con menos frecuencia que los hombres.
Autoridad y responsabilidad por los resultados	Estancado desde los noventa	Varios países han sido pioneros en aumentar la autonomía de las escuelas y las comunidades, pero sólo en ciertas localidades. Pocos avances en los últimos años y hay indicios de retroceso en algunos países.
Mejoras de calidad medida con base en pruebas estandarizadas	Progreso en logros de aprendizaje siguen lentos y desiguales, especialmente para los pobres	Los resultados en las pruebas siguen siendo deficientes. Pocos tienen capacidad para interpretar textos y solucionar problemas
Inversión pública en educación básica	Malo y con tendencia al estancamiento	Pocos países de la región han incrementado el gasto en educación hasta el 5% del PIB recomendado. El gasto público por alumno sigue siendo muy bajo y hay desperdicio de recursos.
Profesión Docente	Progresando sólo en países con reformas avanzadas. En Centroamérica y Dominicana tendencia a invertir en la mejora de la formación inicial	Aunque se ha progresado, solo las tres cuartas partes de los maestros centroamericanos cuentan con la formación mínima requerida por su país. Su profesión es poco valorada socialmente y las remuneraciones no están basadas en su desempeño.
Estándares de contenido; Estándares de desempeño y Estándares de oportunidades de aprendizaje.	Reformas curriculares. Estancado y sin tendencias definidas	Varios países han formulado estándares que establecen lo que los alumnos deben aprender. Pero estos no han sido ampliamente divulgados, ni aplicados. Tampoco se articulan con la evaluación, la formación de los docentes, libros de texto y materiales y otros recursos didácticos.
Sistemas de evaluación de aprendizajes (logros cognitivos)	Progresando y con tendencia a mejorar regionalmente.	Varios países presentan avances en sus políticas de evaluación de aprendizajes pero la mayoría no cuenta con sistemas de evaluación consolidados. Los resultados tienen poca divulgación y son poco utilizados.

Fuente. Mucho por Hacer. Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana. 2007. Un informe de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, PREAL, pp. 5. Algunas categorías y puntuaciones han sido adaptadas para ser más consistentes con otros informes de progreso y publicaciones del PREAL. Disponible en línea en www.preal.online/Publicaciones/Documentos y www.preal.online/Tendencias/Informes de Progreso

9. PREAL, 2017, pp. 5-8

II. ¿Qué dice la evidencia sobre el progreso educativo en Centroamérica y República Dominicana?

La forma en que evolucionan estos indicadores en el tiempo viene siendo monitoreada desde inicios de los años 90 a través de programas especializados, investigadores y grupos de interés. Uno de ellos fue la red de organizaciones y personas que conformaron el PREAL siendo una de sus actividades la evaluación y el monitoreo de políticas con base en el uso de fuentes secundarias, entre ellas los informes producidos en el marco las actividades del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

A diferencia de estos últimos, los informes de progreso educativo – regionales, nacionales y locales – seleccionaron una serie de indicadores que contribuyen a una educación de calidad, equitativa, pertinente y relevante. Para acceso y cobertura usaron como indicador la evolución de la matrícula escolar. Para efectos de equidad, el efecto de las desigualdades de origen sobre los aprendizajes y sobre el acceso y permanencia en el sistema escolar, desde la preescola a la secundaria. La calidad se examinó a partir de los resultados de las mediciones de logro de aprendizaje que, aunque limitados, dan cuenta del nivel que han alcanzado los alumnos en su trayectoria escolar y si, alcanzado un cierto nivel, saben lo que deberían saber. Algunos países han avanzado en la dirección de establecer sistemas de información para la gestión pero sus usos son limitados. Otros, han innovado en esta materia y usado la información que arrojan estas pruebas para innovar en el campo de la mejora educativa, sus políticas y prácticas. En general, sin embargo, los resultados son pobres y perjudican más a los países de menor desarrollo relativo.

Al año 2007, según el último informe de progreso educativo regional para Centroamérica y el Caribe, se destacaba que, a pesar de existir consenso sobre la importancia decisiva que tiene la educación para el desarrollo, lo que se estaba haciendo por mejorarla era marcadamente insuficiente. Se insistía en la necesidad de hacer un esfuerzo excepcional para revertir esta situación, constatándose las siguientes realidades:

- A esa fecha, Centroamérica y algunos países del Caribe no sólo exhibían una tasa de analfabetismo cercana al 25%, sino que mostraba un nivel de avance mucho más lento que el progreso logrado en este campo por otros países de la región desde 1960,
- La cobertura neta de educación primaria aparecía como insuficiente para garantizar equidad en el acceso. Esta se situaba en un 80% con grandes diferencias entre países. En secundaria, la cobertura apenas llegaba a un 40%. Las tasas de conclusión de primaria alcanzaban a un 60% de los matriculados. El tiempo promedio para completar la primaria excedía los diez años en Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras.
- Se constataban diferencias en años de escolaridad entre el 10% más rico y el más pobre en los seis países centroamericanos y, con excepción de Costa Rica y Panamá, el gasto en educación era inferior al de los países sudamericanos. Si bien se registraba progreso en la medición de logros de aprendizaje podía observarse poca continuidad, falta de actualización en las pruebas y poco uso de los resultados en la toma de decisiones. La profesión docente manifestaba una tendencia al deterioro y al ausentismo laboral¹⁰.
- La calidad de los aprendizajes continuaba deteriorada. Los niveles de repitencia y deserción en primaria seguían altos. La repitencia en tercer grado era tres veces mayor la de quinto grado. En Honduras y Nicaragua solamente el 30% de los niños matriculados se graduaba del sexto grado a la edad prevista para ello. Terminar la primaria tomaba, en algunos países, hasta 8 años y más,

1. Acceso, permanencia y egreso del sistema escolar.

En el contexto del panorama educativo de América Latina - y según datos de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe - en el año 2000 los países contaban con una tasa neta de matrícula promedio de 94% en primaria. Diez años más tarde, al 2010, esta cifra estaba estancada y conti-

10. Comisión centroamericana sobre la reforma educativa. 2001. Mañana es muy Tarde. PREAL. Diálogo Interamericano. www.dialogue.org/educación/publicaciones/Informes de Progreso/Regionales/Nacionales y www.preal.online/tendencias.

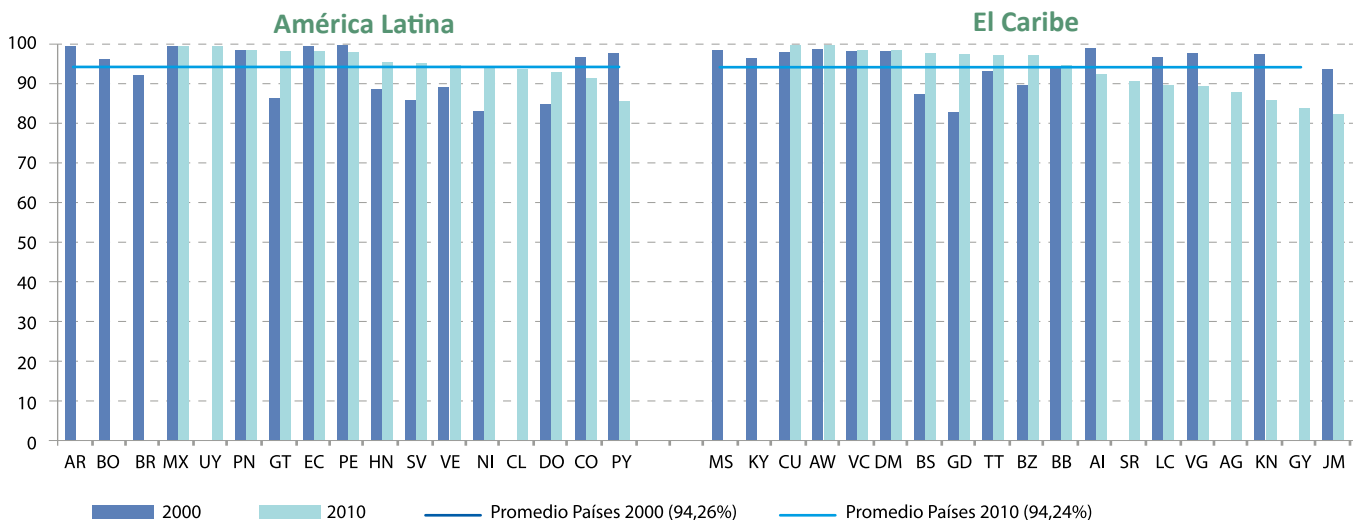
núa así según evidencia reciente. Entre los factores que explican este hecho, destaca el dato de una gran disparidad en el acceso a la educación preescolar, con gran desventaja de los niños de familias de bajos ingresos, de zonas rurales e indígenas. En promedio, no hay grandes diferencias en cuanto a la asistencia de los niños a la escuela primaria pero persisten las desigualdades en el acceso a una educación de calidad. En países de menor desarrollo relativo, mayoritariamente centroamericanos y algunos países del Caribe, si bien se constatan avances importantes en términos de acceso y cobertura, todavía existen niños y niñas sin escolarizar especialmente en las zonas más pobres y apartadas. Muchos jóvenes abandonan el sistema escolar sin las competencias básicas que requieren las sociedades modernas y que se adquieren en el primer ciclo del nivel secundario de la enseñanza. El analfabetismo funcional persiste en Centroamérica y República Dominicana, especialmente entre aquellos grupos de la población que viven en condiciones de pobreza crítica o en zonas de alta vulnerabilidad económica y social. Visto por niveles, al año 2010, el panorama educativo regional presentaba los rasgos siguientes¹¹:

1.1. Educación en la niñez temprana: progreso lento y desigual. La cobertura de la educación preescolar se ha expandido lentamente y existe, todavía, una gran disparidad en el acceso a este nivel de la enseñanza que perjudica a los niños de fa-

milias de bajos ingresos, rurales e indígenas. Si bien la agenda de expansión de los programas para la primera infancia continúa siendo relevante para los países de la región, sus mayores desafíos son universalizar el acceso y asegurar la calidad de los servicios.

1.2. Educación primaria universal: del desafío del acceso al de la retención escolar. La meta del acceso universal a la educación primaria no es un objetivo completamente logrado. Un panorama regional, desbalanceado y de fuertes contrastes, hace que el objetivo del derecho a una educación primaria universal, pública y gratuita, no consiga instalarse en la región. Las desigualdades son significativas: por ejemplo, en Argentina, Chile y República Dominicana la tasa de deserción fue de 1% en 2010, pero en Honduras, Guatemala y Nicaragua fue del 15% o más. Todavía uno de cada diez latinoamericanos no completa la enseñanza primaria y la probabilidad de no concluir la educación primaria es casi 7 veces mayor para un alumno del quintil más pobre que para uno del quintil más rico. Medido según niveles de ingreso familiar, no hay grandes diferencias en la matrícula escolar pero persisten desigualdades de acceso a una educación de calidad y profundas brechas de logro en los resultados del aprendizaje.

Tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria



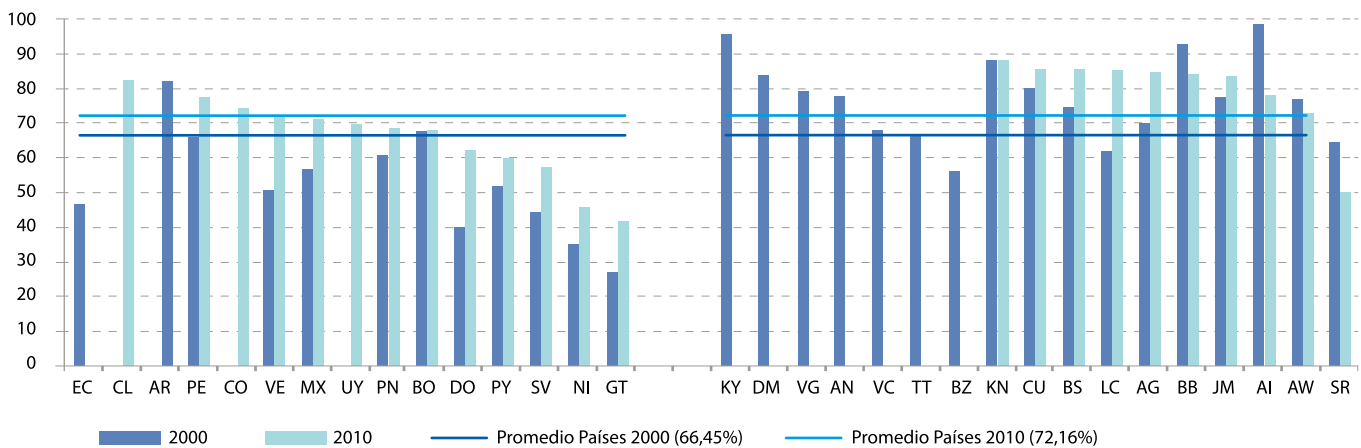
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación de Calidad el 2015, Unesco/OREALC, 2013. pp. 61, Gráfico 5.1.

11. Fuentes: OECD, 2009, 2012, 2020; UNESCO/OREALC, 2013; GMR, 2005, 2016, CEPAL, 2020, IIPE/SITEAL, 2010, 2018; OEI/Unesco/IIPE. Metas Educativas 2021. Desafíos y Oportunidades, SITEAL. www.iipe.org y enlace disponible en www.preal.online/tendencias.

1.3. Educación secundaria: necesidad de expansión y reformas. La educación secundaria se ha expandido levemente, pero hay indicios de un estancamiento especialmente referido al porcentaje de la población joven que completa este ciclo. Según datos de la Unesco, si bien la tasa neta de matrícula promedio en secundaria aumentó entre el 2000 y el 2010, existen situacio-

nes muy heterogéneas: desde países con tasas inferiores a 50% a otros con más de 80%. Según la misma fuente, la tasa de sobrevivencia al 5to grado aumentó, en promedio, de 83.5% a 91.8% entre 2000 y 2010. Pero los países de mayores ingresos medidos según PIB per capita, tienden a presentar mayores niveles de retención al quinto grado.

**Tasa neta de matrícula en la educación secundaria
 (32 países incluidos en %)**

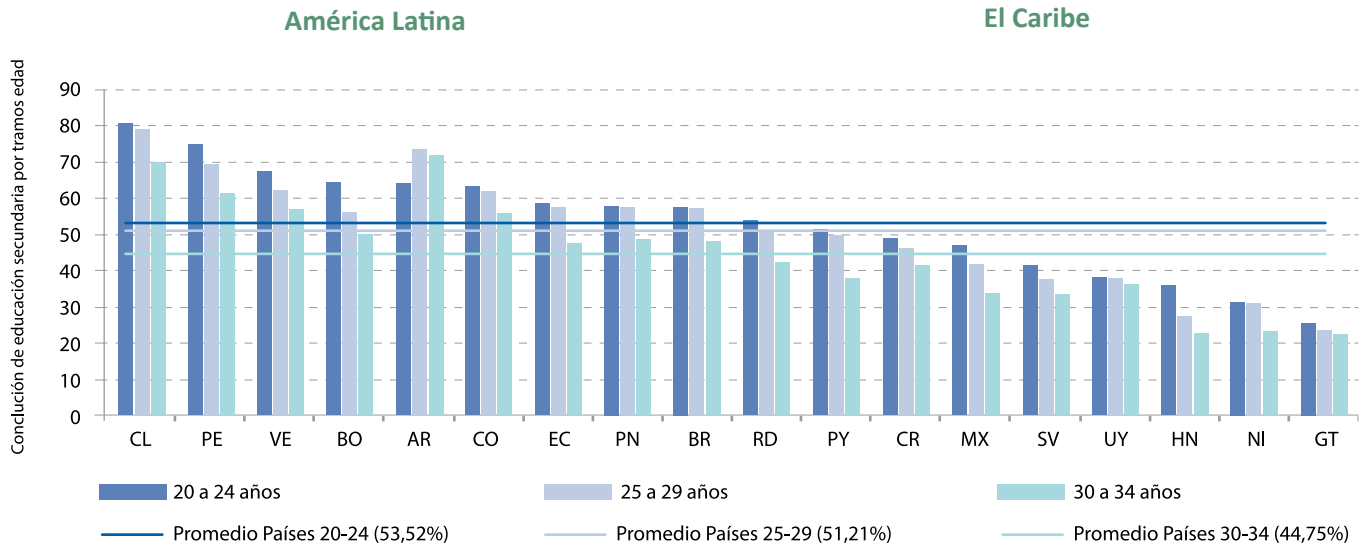


Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/Orealc, Op.cit., 2013, pp.83 Gráfico 6.2

Las tasas de repitencia y deserción en el nivel primario muestran una tendencia a la baja pero sin que disminuyan las desigualdades de origen. Mientras en algunos países, la tasa de deserción en primaria fue de 1% al año 2010, en otros de menor desarrollo re-

lativo, la deserción en este nivel afectó al 15% y más de los alumnos. Sin reformas integrales en este nivel, será difícil lograr la universalización de una educación secundaria, de manera sostenible y, con sentido para los jóvenes.

Conclusión de la educación secundaria según tramos de edad (población total)



Fuente: Base de datos CEPAL. Cfr. Unesco/OREALC, 2013. pp. 90

1.4. Educación superior y oportunidades de educación permanente. Todo indica que la educación superior creció a un ritmo comparativamente fuerte en varios países de la región y empezó a abandonar su carácter socialmente restringi-

do. Sin embargo, la expansión experimentada en el nivel superior de la enseñanza también ha resultado desigualmente distribuida entre los distintos grupos sociales de la población.

Logros de aprendizaje y sus factores asociados: ¿qué dicen los estudios regionales del LLECE?

El segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo (SERCE y TERCE), administrados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE – son hasta ahora los estudios regionales que evalúan los resultados del aprendizaje en el nivel de la educación primaria realizados en América Latina y algunos países del Caribe. Estos, han indagado en el desempeño educativo de los alumnos que asisten a 3ero y 6to grado de primaria en las asignaturas de lectura, escritura y matemáticas y, en algunos casos, en la asignatura de ciencias. El SERCE se desarrolló entre los años 2004 y 2008 y evaluó el rendimiento de aproximadamente 200 mil alumnos de tercer y sexto grados de primaria en matemáticas, lectura y ciencias en dieciséis países latinoamericanos y un estado mexicano. Los factores asociados a los logros de aprendizaje de los estudiantes evaluados incluyeron características socio-demográficas y situación educativa; familia, entorno y cultura de la escuela; climas favorables para el aprendizaje, liderazgo pedagógico del equipo directivo y dinámicas de los docentes¹².

1. ¿Qué países participaron de las pruebas del LLECE y cómo se ubican en la escala de resultados?

Los estudios, en poco más de 15 países de la región y con base en los datos que arrojaban sus respectivos sistemas de medición de la calidad de la educación, indagaron sobre los resultados del aprendizaje escolar e identificaron factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina clasificando los países, en cuatro grupos, según sus resultados.

- Un primer grupo con un único país – **Cuba** - que en cuatro de las cinco áreas evaluadas obtuvo un promedio de rendimiento que superaba a la media en la región.
- En un segundo grupo, se ubicaron **Chile, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de**

Nuevo León, cuyos resultados promedio en todas las áreas y grupos evaluados son superiores a la media regional, pero se ubican a menos de cien puntos de la misma,

- Un tercer grupo incluyó a **Argentina, Brasil y Colombia** que obtuvieron promedios de aprendizaje similares a la media de la región, y
- El grupo con rendimiento promedio por debajo de la media de la región está integrado por **Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana. El Salvador y Perú** que obtuvieron resultados similares a la media regional en Lectura y Matemáticas, 3ero de primaria. **Nicaragua y República Dominicana**, sin embargo, fueron los países donde los resultados fueron homogéneamente bajos¹³.
- Países con logros cognitivos bajos, como **El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua**, en Centroamérica y **República Dominicana** en el Caribe, se agrupan de manera similar al tomar como referencia sus resultados en pruebas estandarizadas de logro de aprendizajes. Esta situación parece no haber variado desde la década de los 90.

Los países que formaban parte de los grupos cuatro y cinco, según la clasificación de escenarios educativos construidos por SITEAL, tenían en común un egreso medio en la escuela primaria – inferior al 80% según datos del 2010 – y tasas de graduación muy bajas en la escuela secundaria. Según la misma fuente, al año 2010, seis de cada diez niños en Nicaragua, la mitad en Honduras y solo cuatro de cada diez en Guatemala estaban matriculados en las escuelas. Existía, además, rezago educativo durante los primeros años de la primaria lo que implica que a los once años, siete de cada diez niños y niñas no asistía a la escuela. A los quince años una importante proporción de los adolescentes escolarizados todavía no finalizaba este nivel¹⁴.

12. Para un detallado análisis de estos resultados ver Unesco/SERCE. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Unesco/Orealc, LLECE. Santiago, Chile. www.unesco.org

13. Ganimian, 2011; UNESCO, 2013; IIPE, 2018

14. Según la clasificación revisada, utilizando los mismos análisis clasificatorios multivariados al año 2018, Argentina, Cuba, Chile y Perú formaban parte del grupo 1; Uruguay y Paraguay, del grupo 2; Brasil, Bolivia, Costa Rica, Colombia, México, Panamá y Venezuela en el grupo 3; El Salvador y República Dominicana en el grupo 4 y Honduras, Guatemala y Nicaragua en el grupo 5.

Al tomar en cuenta la variable género, no se registraban diferencias importantes, con excepción de Guatemala, donde la probabilidad que un niño de 13 años completara la primaria era considerablemente mayor que la de una niña de la misma edad. Una realidad común a todos los países centroamericanos, México y algunos países de América del Sur, era la imposibilidad práctica de no poder retener, y a veces no poder siquiera incorporar a los adolescentes al nivel secundario, quedando excluidos del sistema los grupos socialmente vulnerables como los sectores marginales urbanos, las comunidades rurales, los pueblos indígenas y los afrodescendientes¹⁵.

¿Ha cambiado el desempeño estudiantil en el período comprendido entre el SERCE (2006) y el TERCE (2013)?

En las pruebas del TERCE el año 2013, el propósito general fue aportar evidencia para la formulación de políticas educativas en relación a niveles de logros

cognitivos y factores relacionados con las varianzas en dichos niveles así como fomentar una cultura de la evaluación mediante el fortalecimiento de las capacidades de evaluación en los ministerios de educación de los países participantes. Participaron en este ciclo quince países¹⁶, y se buscó respuesta a dos preguntas: ¿Cuál es el nivel general de desempeño escolar de los alumnos de escuelas primarias en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales de cada país participante? y ¿Cuál es la relación entre el desempeño escolar y otras variables relacionadas con los factores asociados al aprendizaje sean estos alumnos y familias, docentes, escuelas y salas de aula y la gestión de los centros escolares? Las áreas y niveles evaluados por el TERCE fueron las mismas evaluadas por el SERCE (lectura, escritura y matemáticas en el 3er nivel de primaria y lecto-escritura, matemáticas y ciencias en el 6to grado de primaria). Comparativamente, los resultados no variaron grandemente entre una y otra prueba según lo se desprende las comparaciones siguientes¹⁷:

13. Ganimian, 2011; UNESCO, 2013; IPE, 2018

14. Según la clasificación revisada, utilizando los mismos análisis clasificatorios multivariados al año 2018, Argentina, Cuba, Chile y Perú formaban parte del grupo 1; Uruguay y Paraguay, del grupo 2; Brasil, Bolivia, Costa Rica, Colombia, México, Panamá y Venezuela en el grupo 3; El Salvador y República Dominicana en el grupo 4 y Honduras, Guatemala y Nicaragua en el grupo 5.

15. IPE, 2008, 2010 pp. 21-103; Unesco/SERCE. 2010. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. pp. 79-112

16. UNESCO/LLECE. TERCE. Informe Final. 2013. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Resultados comparados SERCE/TERCE. El estudio cubrió un universo de 3200 escuelas y más de 134.000 estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. Utilizó un enfoque a nivel sistémico entre 2006 y 2013 y comparó el rendimiento general entre SERCE y TERCE; por niveles de desempeño y diferencias de género en logros de aprendizaje. El caso del ERCE 2019, cuyos resultados estarán disponibles recién a mediados del año 2022, los países participantes suman 19, incluyendo a Venezuela y el enfoque será principalmente de tipo curricular.

17. Agencia de la Calidad de la Educación, 2015. Informe Nacional de Resultados, TERCE-Chile; Unesco/OREALC, 2013; TERCE_Informe final. Santiago, Chile.

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE 3er GRADO DE CADA PAÍS CON EL PROMEDIO DE LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN EL SERCE



En el siguiente gráfico, se presenta información más detallada a partir de la comparación de las puntuaciones promedio de los países entre ellos, y con la media regional. Las comparaciones se presentan fila por fila por lo que el gráfico debe leerse horizontalmente.

	Promedio países	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Nuevo León
Argentina	▲	=	=	▼	=	▼	▼	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼
Brasil	=	=	=	▼	=	▼	▼	▲	=	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼
Chile	▲	▲	▲	=	▲	=	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=
Colombia	▲	=	=	▼	=	▼	▼	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	=	▼
Costa Rica	▲	▲	▲	=	▲	=	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=
Cuba	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ecuador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▼
El Salvador	=	▼	=	▼	▼	▼	▼	▲	=	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼
Guatemala	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▼
México	▲	▲	▲	▼	▲	▼	▼	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	=	▼
Nicaragua	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▲	▼	=	=	=	▲	▼	▼	
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▲	▼	=	=	=	▲	▼	▼	
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▲	▼	=	=	=	▲	▼	▼	
Perú	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	▲	▼	=	=	=	▲	▼	▼	
R. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	▼	
Uruguay	▲	▲	▲	▼	=	▼	▼	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▼	
Nuevo León	▲	▲	▲	=	▲	=	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	

= No existen diferencias significativas entre el puntaje de los estudiantes de los países comparados.
 ▲ Puntaje significativamente superior entre los estudiantes de los países comparados.
 ▼ Puntaje significativamente inferior entre los estudiantes de los países comparados.
 Diferencias significativas con 5% de error, de acuerdo con una prueba *t* de comparación de medias.

2.1. Desigual calidad en los resultados del aprendizaje:

La evidencia aportada por el TERCE no difiere mucho de su antecesor, el SERCE. Comparativamente, los resultados de ambos estudios dejan en evidencia que la ampliación de la cobertura educativa y la expansión del acceso se hizo a costa de la calidad de la educación medida con base en los resultados de pruebas de logros de aprendizaje. Con respecto a la equidad educativa, la evidencia indica que la situación regional se caracteriza por los resultados, relativamente bajos y desiguales, obtenidos en las pruebas de rendimiento educativo. Las desigualdades entre

países son, además, muy pronunciadas según se desprenden de análisis comparativo de los datos de las pruebas regionales¹⁸.

Un indicador de la calidad de la enseñanza en el sistema escolar son las tasas de repitencia en las escuelas. En América Latina están entre las más altas del mundo. Cerca de un tercio de los alumnos en el nivel primario repiten un curso cada año. Sólo la mitad de los alumnos que comienzan la educación primaria logran completarla.

18. Ganimian, 2009. ¿Cuánto están aprendiendo los niños de América Latina? Hallazgos claves del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación, SERCE. Preal/Diálogo Interamericano. Washington, D.C., USA. [www.preal.online/Enlaces/Diálogo Interamericano/Publicaciones](http://www.preal.online/Enlaces/Diálogo%20Interamericano/Publicaciones)

En Centroamérica, los resultados del sistema educativo en términos de acceso y conclusión en el nivel primario ha mejorado lentamente. La brecha entre las tasas bruta y neta de matrícula se ha reducido. Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua comparten tasas netas de matrícula cercanas al 90%. Las tasas mejoradas de acceso y cobertura son producto de una sostenida inversión y políticas para retener a niños y niñas en la escuela hasta completar este ciclo de enseñanza. Además de la adopción de políticas para asignar los mejores profesores a los niveles preescolar y básico, con base en la evidencia sobre el efecto positivo del aprestamiento en preescolar para los nuevos alumnos de primaria. El logro pleno de la universalización de primaria, sin embargo, requiere de medidas para abordar el problema de la calidad de la educación y el alivio a la pobreza.

En las zonas rurales de Guatemala, Honduras y Nicaragua, donde la cobertura preescolar es baja, la repitencia en el primer grado de primaria aumenta lo que se atribuye a la entrada prematura de alumnos que, por edad, deberían estar cursando preescolar sumado a los alumnos que entran con sobriedad. Algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar el rendimiento interno del sistema escolar es la implementación de modelos mejorados de escuela primaria en Guatemala, Honduras y Nicaragua y la mejora de escuelas secundarias en El Salvador a través de programas orientados a ampliar la cobertura y mejorar los aprendizajes entre los que destacan Educame – programa destinado a expandir la oferta educativa en tercer ciclo y bachillerato para disminuir la sobreedad y reintegrar al sistema educativo a jóvenes que interrumpieron su formación académica y Comprendo, programa destinado a mejorar el razonamiento y análisis matemático y la comprensión del lenguaje en los niños y niñas de primer ciclo de la educación básica. Además de EDUCO, destinado a ampliar la cobertura de los niveles preescolar y básico en zonas rurales pobres y distantes bajo la coordinación de organizaciones de padres de familia y sociedad civil y CONECTATE, implementado con el fin de proveer herramientas tecnológicas y conectividad del país e inglés como segundo idioma.

¿Cómo se han desempeñado los países latinoamericanos según sus resultados en pruebas internacionales?

- ✓ Algunos países mejoraron su desempeño aunque ninguno alcanzó los niveles de la OECD.
- ✓ Algunos países redujeron la proporción de estudiantes en los niveles más bajos.
- ✓ Unos pocos países incrementaron sus proporciones de estudiantes de más alto desempeño en un punto porcentual. Algunos en lectura. Otros en matemáticas.
- ✓ Una proporción alarmante de estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de habilidades.
- ✓ Los países se desempeñaron por debajo de lo que sus niveles de ingreso e inversión en educación predicirían.

PREAL, 2011; 2013; IYPE/INEE, 2018

Enlaces a Unesco/LLECE. 2013. Terce. Informe final. www.unesco.org disponible en línea en www.preal.online

1. Figura 1.2. Comparación SERCE/TERCE, por países en las áreas de lectura, escritura 3ro básico. Pp. 20
2. Figura 1.5. Comparación SERCE/TERCE, Tendencias en lectura 6to Básico (por país) pp.26
3. Figura 1.8. Comparación GSE y Género. Pp 47
4. Figura 2.2. Tendencias en Matemáticas, 3ero básico SERCE/TERCE, pp. 42
5. Figura 2.5. Tendencias en Matemáticas, 6to básico SERCE/TERCE pp. 46
6. Niveles dominio escritura 3ro y 6to básico pp. 70

Según la evidencia disponible, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no alcanza un piso de logro básico en las pruebas del SERCE y el TERCE. Las desigualdades entre países encontradas en este aspecto son muy pronunciadas. Mientras el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%. Las diferencias encontradas en matemáticas fueron incluso mayores. Los resultados también indican que los países variaban significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o amplifican las desigualdades de logro académico entre alumnos de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir las desigualdades según se desprende de las comparaciones que se indican a continuación.

2.2. Equidad y paridad de género:

En general, hay pocas diferencias en logros de aprendizaje, pero los niños logran mejores resultados en matemática y ciencias, y las niñas en lectura. En secundaria muchos países, especialmente los de Centroamérica y República Dominicana, presentan una mayor exclusión de los hombres, quienes son mayormente afectados por el trabajo infante-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción escolar¹⁹. Sólo en Guatemala, Nicaragua, El Salvador y República Dominicana persistían disparidades de género importantes en la escolarización en primaria. En lo referido a la equidad de género en el acceso a la educación secundaria, la situación predominante en América Latina y el Caribe es inequitativa, pero en contra de los adolescentes hombres. Esta inequidad de género en el acceso a la educación secundaria es propia de América Latina y no se da en las otras regiones del mundo. Situación que se explica, en buena medida, por los hombres que abandonan la educación formal en el nivel secundario para ingresar tempranamente al mundo del trabajo.

Áreas y grados con información comparable de resultados en SERCE y TERCE. Matemáticas. 3ero y 6to grado y Lectura 3ero y 6to grado.

Centroamérica y R. Dominicana
Costa Rica
Panamá
Guatemala
El Salvador
Honduras
República Dominicana

Otros países
Argentina/Brasil/Chile/Colombia
Ecuador/México/Paraguay/Perú/
Uruguay/Estado de Nuevo León

2.3. Interculturalidad y bilingüismo:

En educación primaria y secundaria, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente es menor que el de la población no indígena. Según datos de la UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en primaria y secundaria. En primaria sólo Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor puesto que se observa que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena.

En contraste, los datos referidos a Nicaragua indican que el índice de paridad étnica habría retrocedido entre la población más joven. Paraguay y Panamá presentan la mayor disparidad en los grupos de más edad, aun cuando se observan progresos en la población más joven de ambos países. Finalmente, en el informe 2013 de la EPT en América Latina y el Caribe se concluye que en la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria.

19. Primero Aprendo (2011) Opciones educativas para la niñez trabajadora en Centroamérica y, PREAL/BID (2011) Prevenir la violencia en las escuelas. Casos ejemplares. www.preal.online/Publicaciones/Centroamérica.

2.4. Brechas educativas y diversidad cultural:

La pertenencia a poblaciones indígenas se asocia negativamente con el aprendizaje, principalmente por la precariedad en la que viven los niños y sus familias, sumado a la baja escolaridad de los padres. Además, los factores lingüísticos y culturales de origen, son por lo general contrapuestos a los contenidos y al tipo de socialización que se ofrece a los estudiantes indígenas en las escuelas²⁰. En educación primaria y secundaria, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente es menor que el de la población no indígena. Según datos del SERCE y el TERCE, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria y secundaria en relación a la población no indígena. En primaria sólo Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor puesto que se observa que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena. Finalmente, en el informe 2012 de EPT, se concluye que en la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria y coinciden en señalar que los niños y las niñas indígenas, por lo general, presentan resultados de aprendizaje más bajos que los niños no indígenas en pruebas estandarizadas. La exclusión e inequidad que afectan a los alumnos pertenecientes a niños y niñas de pueblos originarios es muy elevada y generalizada en América Latina, tanto en el acceso, como en la progresión y logros de aprendizaje, en los diferentes ciclos escolares. Los alumnos indígenas se encuentran entre las categorías sociales más desventajadas en el campo educacional, situación que muchas veces se agudiza por habitar en zonas rurales y vivir en condición de pobreza. Superar esta situación supone implementar políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (como por ejemplo, carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil); pero esto no será suficiente si no se abordan también los factores culturales, institucionales y pedagógicos y no se fortalecen los programas de educación intercultural y bilingüe. Varios países - como Guatemala, México, Boli-

via, Ecuador y Paraguay - han dado pasos importantes en esta dirección. Las políticas públicas para generar una mayor cohesión social en este campo y atender a las demandas de los grupos originarios aún demandan atención y trabajo²¹.

3. Principales hallazgos del SERCE: ¿Qué son y cómo inciden los factores asociados al aprendizaje?

Tanto en la segunda como en la tercera versión de la evaluación de logros de aprendizaje, en el nivel primario de la enseñanza, se siguió un modelo que relaciona contextos, recursos o insumos, procesos y productos. Algunos de los focos de intervención de las políticas educativas incluyeron el clima escolar y los recursos para el aprendizaje; infraestructura y equipamiento; docentes; modelos de gestión; remoción de barreras para facilitar equidad en el acceso, permanencia. De su análisis se derivaron las conclusiones siguientes:

3.1. Contextos:

El contexto social, económico y cultural es el ámbito que ejerce una mayor influencia sobre el aprendizaje. En una región marcada por la desigualdad social, las posibilidades de llevar a los niños y niñas al máximo potencial de aprendizaje dependen en parte de las escuelas, y en parte de las condiciones de marginalidad y pobreza en que viven algunos de ellos. Para mejorar los aprendizajes, por lo tanto, se requiere de medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas y políticas conducentes a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias. El contexto de los estudiantes medido a través del índice de contexto educativo del hogar apareció en el SERCE como una variable significativa en 84% de los modelos ajustados para los países. El nivel socio-cultural de alumnos y alumnas resultó altamente consistente para explicar diferencias de aprendizaje al interior de una misma escuela. El trabajo infantil y la pertenencia a grupos indígenas son aspectos que se asociaron negativamente con el aprendizaje. El primero, que involucró a 9% de los estudiantes evaluados por el SERCE, resultó un factor significativo en 46% de los modelos ajustados. El análisis de los perfiles escolares mostró que en lectura y matemáticas existen profundas diferencias en el

20. UNESCO/LLECE. 2010. SERCE. Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

21. Unesco, 2006, 2009, 2019; INEE, 2018, FLACSO, 2020.

rendimiento promedio por escuela. Hecho que se relaciona con el nivel socio-económico de las familias. Sin embargo, también se constató que existen escuelas que superan las expectativas de logro asociadas a los niveles socioeconómico y cultural mientras otras obtienen puntuaciones por debajo de lo esperable. De acuerdo al SERCE, esto indica que si bien el nivel socio-económico y cultural influye en el aprendizaje, no son determinantes del logro educativo. Similar a los hallazgos que arrojó el TERCE según se lo registra en informes, nacionales e internacionales de resultados del TERCE.

3.2. *Procesos escolares: después de contexto socio cultural, los procesos educativos y el clima escolar al interior de las escuelas son el ámbito de mayor peso para promover los aprendizajes.*

El clima escolar destaca por su consistencia en predecir el rendimiento académico de los alumnos. Aparece como significativo en 70% de los modelos multinivel para todos los países. Complementariamente, la percepción individual del clima por los alumnos es significativa en 95% de los modelos multinivel para los países. El clima escolar denota el trabajo de directivos y docentes para crear comunidades de aprendizaje. Detrás de un clima escolar favorable suele haber una sólida organización de la escuela y prácticas docentes atingentes a las necesidades de los alumnos. La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos en cuanto a la consistencia de su relación con el rendimiento: cuando un director enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un impacto positivo en los resultados. El desempeño docente y la satisfacción con su trabajo aparecieron en los hallazgos con menor consistencia. Un hecho que el SERCE llamó a tomar con cautela ya que la evidencia internacional ha mostrado lo gravitantes que son los profesores y sus prácticas en aula para la efectividad de los aprendizajes.

3.3. *Desigualdad social y aprendizajes.*

Si bien la escuela juega una función importante en asegurar logros de aprendizaje, su rol se ve limitado por el peso de las desigualdades so-

ciales. Este incide fuertemente, y hasta cierto punto condiciona, los logros del aprendizaje y el desempeño profesional docente. La diversidad de arreglos institucionales de las escuelas en los países latinoamericanos, su solidez y la fluidez de sus procesos tienen un papel relevante en la calidad de los aprendizajes y marcan las oportunidades educativas de alumnos y alumnas.

En América Latina, y especialmente en Centroamérica y República Dominicana, un número no menor de establecimientos escolares (40%) son rurales y presentan perfiles escolares muy diferenciados según datos del SERCE²². Los alumnos de estas escuelas tienden a obtener puntajes significativamente más bajos que los de sus pares en pruebas estandarizadas de logro en lenguaje, matemáticas y ciencias. Muchos niños no logran un manejo básico del lenguaje y de las matemáticas. Las escuelas secundarias no preparan a los estudiantes para desempeñarse en el mundo del trabajo y no cuentan con los conocimientos y competencias básicas que exigen las sociedades modernas²³.

3.4. *Insumos: Los recursos materiales y humanos son necesarios para mejorar el rendimiento académico pero, por sí mismos, no aseguran los aprendizajes a los niños.*

Los recursos de las escuelas, humanos y materiales, están desigualmente distribuidos. El SERCE mide los efectos escolares según porcentajes de diferencias en el logro que se deben a disparidades en el rendimiento académico de las escuelas (efecto escolar bruto) y las que se deben a diferencias entre escuelas después de descontar el efecto de las características socio-culturales de los estudiantes a nivel individual y de escuela (efecto escolar neto). De ahí las recomendaciones de política relativas a mejorar el aprendizaje de las poblaciones más desfavorecidas, urbanas y rurales, a través de un apoyo intensivo y constante a niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad social y contextos de pobreza, en general. Entre los recursos que apoyan el aprendizaje, se cuentan el número de computadoras disponibles para los estudiantes además de libros y recursos como materiales didácticos. Un dato relevante es el del efecto positivo que

22. Unesco/LLECE. SERCE. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. pp. 12-16

23. UNESCO/OREALC, 2010; 2013; 2019.

tiene cursar el nivel preprimario o asistir a un preescolar. Esta forma parte de la historia escolar de los alumnos. La asistencia a un pre escolar se asocia positiva y consistentemente con el desempeño de alumnas y alumnos. La repetición de grados, por su parte, tiene un efecto negativo sobre el aprendizaje lo que cuestiona el supuesto carácter remedial de estas ac-

ciones para conseguir aprendizajes no logrados. Dentro de los recursos humanos, se verifica que los años de experiencia docente inciden positivamente en los aprendizajes. Cuando los docentes tienen un trabajo adicional al que desempeñan en la escuela, el rendimiento de sus alumnos baja.

Desigualdades sociales y aprendizaje. Perfiles escolares de los países centroamericanos y República Dominicana

Nicaragua	El Salvador	Guatemala	Costa Rica	Panamá	República Dominicana
Las escuelas presentan en promedio logros cognitivos de sus estudiantes sostenidamente inferiores a los de la región. Existen marcadas diferencias entre el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y muy pocas escuelas logran ubicarse en el tercer nivel de desempeño. Ninguna alcanza el nivel IV.	Ninguna escuela de El Salvador tiene logros promedio ubicado por debajo del primer nivel de desempeño en ninguna de las áreas curriculares y grados explorados. Pero, resultan muy escasas las escuelas que logran en promedio resultados cognitivos en el IV nivel de desempeño.	En todas las áreas y grados examinados los niveles de los perfiles escolares de Guatemala son inferiores a los correspondientes niveles de los perfiles regionales. Los logros cognitivos promedio de sus estudiantes están sostenidamente por debajo de los de la región en promedio. Luras pendientes de sus perfiles escolares superan a los de la región en Lectura y Matemáticas en tercer grado pero son inferiores en sexto grado.	En todas las áreas y grados examinados en las escuelas de Costa Rica muestran logros promedios superiores a los de la región. No existen escuelas con logros promedios bajo el primer nivel de desempeño pero son escasas las que se ubican en promedio en el IV nivel.	Los perfiles escolares de Panama muestran resultados que se ubican por bajo del perfil regional en todas las áreas y grados explorados (lectura y matemáticas en 3er. y 6to grado).	Los niveles de los perfiles escolares en R.Dominicana son más bajos en comparación con la región. Lo que indica que los logros cognitivos de los alumnos dominicanos son inferiores a los de la media regional en cada una de las asignaturas y niveles evaluados. Resulta significativo el dato de un número de escuelas cuyos logros se ubican bajo el primer nivel de desempeño cognitivo en el tercer grado de primaria.

Fuente. Unesco/LLECE, 2010. SERCE. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Op.cit. pp. 54 a 75.

En todos los países de Centroamérica, como en República Dominicana existen sistemas nacionales de evaluación de calidad medida con base en lo que los alumnos logran aprender en los dominios de la lecto escritura, el cálculo y ciencias. Pero existen pocos casos donde se ha llegado a formular estándares de aprendizaje o parámetros curriculares alineados con las evaluaciones. Hasta ahora, los ministerios de educación han avanzado en la definición de contenidos curriculares, pero no así en definir los niveles de dominio en cada una de las materias evaluadas. Sólo El Salvador cuenta con estándares para primaria

y secundaria. Nicaragua los formuló pero sólo para primaria. En los otros países, si bien hay indicios de avance en algunos niveles no hubo voluntad política para seguir adelante en su implementación, ni para formular políticas integrales de desarrollo profesional docente ni mejorar las capacidades de gestión en las escuelas. El cuadro siguiente resume el estado de la situación en Centroamérica y República Dominicana según ejes principales de transformación educativa, políticas y prácticas así como períodos considerados para este análisis.

Indicador/ Tendencias	Período 1990-2000	Período 2000-2010	Período 2010-2020
<p>Cobertura & Matrículas Meta: universalizar el acceso a la educación primaria e incluir a los excluidos.</p>	<p>Lograda por países con reformas parciales e integrales. Muy cerca de la meta en países de menor desarrollo relativo</p>	<p>Progreso desigual en algunos países centroamericanos como Guatemala, Nicaragua y R. Dominicana denota imposibilidad práctica de incluir a los excluidos.</p>	<p>Progreso estancado por logro de la meta de universalización del acceso al nivel primario de la educación. Pero no en términos de equidad y calidad. Si bien el 95% de los niños está matriculado todavía hay 2.9 millones fuera del sistema.</p>
<p>Repitencia & Deserción/Abandono Meta: retener a los alumnos en la escuela y asegurar permanencia y egreso en condiciones de equidad</p>	<p>Avances parciales. Disminuyen las tasas de deserción promedio pero se mantienen las desigualdades entre y dentro de los países.</p>	<p>Progreso estancado. La mayoría de los niños se matricula en el sistema escolar, repiten, se atrasan y desertan. Pocos completan el nivel secundario</p>	<p>Progreso estancado. La desigualdad continúa siendo persistente y generalizada; la inversión pública en educación continúa bajo el porcentaje recomendado del PIB. Aunque el gasto por alumno subió levemente, continua siendo bajo en la mayoría de los países.</p>
<p>Equidad & Calidad. Meta: Desarrollar la capacidad de aprender en términos de estándares internacionales y participar en pruebas internacionales de medición de calidad de la enseñanza y logros de aprendizaje. Meta: Compensar desigualdades de origen para ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje.</p>	<p>Programas y proyectos de mejoría de calidad y equidad. Programas focalizados en los más vulnerables.</p>	<p>Se perfeccionan sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación. Se sientan las bases de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad.</p>	<p>Países con reformas avanzadas han puesto en marcha sistemas de aseguramiento de la calidad y perfeccionado sus políticas y sistemas de evaluación poniéndolos en la perspectiva de mejorar los aprendizajes. Pocos países han formulado estándares de aprendizaje y estos no se alinean con las evaluaciones de logro y desempeño.</p>

Indicador/ Tendencias	Período 1990-2000	Período 2000-2010	Período 2010-2020
Paridad de Género. Iguales oportunidades de acceso, permanencia y resultados, a una educación de calidad.	Meta lograda con niños y niñas.	Lograda con los niños, pendiente con los jóvenes.	Las desigualdades de género se trasladan a las carreras feminizadas de la educación superior y a las políticas de remuneración en el empleo donde permanecen estancadas.
Estándares/Curriculum & Evaluaciones	Todos los países cuentan con sistemas nacionales de evaluación de calidad.	No todos los países han adoptado o promovido una cultura de la evaluación en las escuelas. Pocos difunden los resultados de las pruebas.	Empiezan a formularse estándares de clase mundial y las alineaciones con las evaluaciones de aprendizaje. Aun son pocos los países que participan en pruebas internacionales de evaluación de calidad.
Resultados del Aprendizaje según pruebas internacionales y estudios explicativos y comparativos regionales del LLECE: Perce (1997) Serce (2006), Terce (2013) y Erce(2019) Entornos, clima & gestión escolar de calidad Liderazgo directivo y docente Relación escuela-familia-comunidad Infraestructura & materiales/ apoyos.	Salvo Cuba, que no participa en pruebas internacionales, los puntajes son preocupantemente bajos. Lejos de la meta	Participación de algunos países en pruebas como TIMMS, PISA, PIRLS, entre otros con resultados deficientes. Progreso gradual. Preocupación por poner la escuela al centro e innovar en materia de organización escolar.	El rendimiento en las pruebas sigue siendo bajo tanto en las evaluaciones nacionales como en las internacionales. Avances importantes en los campos del desarrollo de la profesión docente y fortalecimiento del liderazgo escolar.
Idoneidad profesional de los docentes. Políticas & Prácticas de: <ul style="list-style-type: none"> • Reclutamiento • Formación inicial • Formación continua • Carrera e incentivos • Evaluación de desempeño 	Lejos de la meta. La profesión docente se caracteriza por su poca valoración social, falta de incentivos, bajos salarios y poca rendición de cuentas por los resultados de sus alumnos.	Se reformulan políticas de desarrollo profesional docente en los campos de la formación inicial, la formación continua, la carrera docente y la institucionalidad de las políticas.	Se formulan marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño y en algunos países se introducen políticas de evaluación docente. Actualmente estancados. Ningún país cuenta con sistemas de evaluación docente. Unos pocos han formulado políticas de evaluación (Colombia, Chile, México, Ecuador)
Financiamiento & recursos. Indicadores % del PIB y gasto por alumno.	Insuficientes para ofrecer educación de calidad.	Progreso estancado. % del PIB se mantiene entre bajo el 5%	Estancado

Fuente. Gajardo, M., (2018) Reforming education in Latin America. FLACSO. Chile y Gajardo, M., (2020), Políticas de Transformación Educativa en América Latina, FLACSO-Chile. www.preal.online/tendencias

IV.

El peso de los factores asociados: docentes preparados, clima escolar apropiado, recursos para el aprendizaje y gestión escolar de calidad.

En función de los resultados de los estudios sobre factores asociados, el LLECE formuló recomendaciones de política en campos tan estratégicos como la formación y el desarrollo profesional de los docentes; las políticas de inclusión y el uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones y formulación de políticas focalizadas en los grupos y zonas vulnerables²⁴.

1. *Docentes. Claves en asegurar logros de aprendizaje.*

América Latina y el Caribe presenta una situación intermedia respecto de la disponibilidad de maestros y número de alumnos en sala de aulas, muy cercana al promedio al compararla con las demás regiones del mundo, tanto en educación primaria (19 alumnos por profesor) como secundaria (16 alumnos por profesor). Dado el avance experimentado en la cobertura educativa durante las últimas décadas, el que las tasas de alumnos por profesor no sean en promedio comparativamente altas no debe subvalorarse, por cuanto expresa un importante esfuerzo por aumentar la cantidad de docentes disponibles en los distintos niveles de enseñanza. Según datos de la UNESCO, al 2010, el 78% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 70% en secundaria contaban con formación docente certificada. Existen, sin embargo, marcados con-

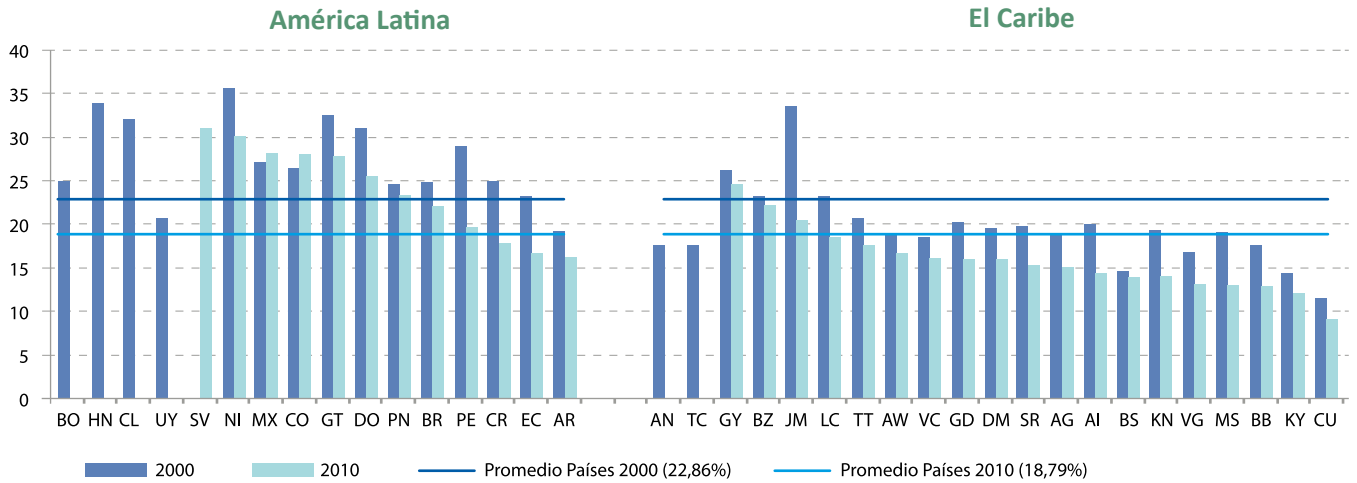
trastes en el nivel de profesionalización de la docencia. En algunos países, la proporción de profesores certificados, tanto en primaria como en secundaria, alcanza la mitad del cuerpo docente, mientras en otros supera el 90%. Diferente del caso de Cuba, que en ambos niveles escolares contaba en 2010 con un 100% de docentes certificados.

Entre un quinto y la mitad de los profesores, en varios países, no posee certificación como docente y los requisitos de certificación tienden a ser bajos: en algunos países la formación docente se extiende por uno o dos años; en otros se realiza en instituciones de nivel secundario, escuelas normales o instituciones de educación superior de baja exigencia; existe insuficiente regulación de los programas de formación y éstos tienden a ser de baja calidad. Algunos informes regionales recientes, basados en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales, identificó un conjunto de escenarios nacionales y formuló cuatro grandes ejes de política para fortalecer el desarrollo profesional de los maestros en América Latina y el Caribe: el perfeccionamiento de las políticas de reclutamiento y formación inicial, las de formación continua, carrera profesional y las que se relacionan con la institucionalidad de las políticas²⁵.

24. UNESCO/OREALC, 2010, Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe; PREAL, 2011. Año 13/No 37. Hallazgos recientes: factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes. Resumen de Políticas. [www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Serie Políticas](http://www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Serie%20Políticas) y www.preal.online/tendencias/regionales

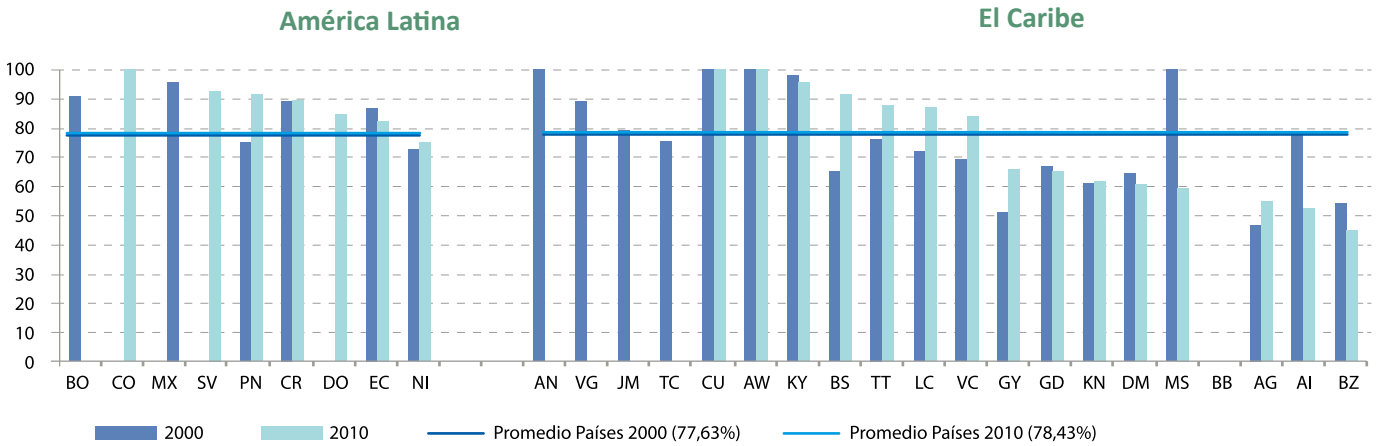
25. UNESCO: 2012, 2014; PREAL: 2013, 2014, 2015, 2017, 2018. PREAL: 2001, 2010, www.preal.online/políticas/docentes

Razón de alumnos por profesor en educación primaria (37 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/OREALC, 2012.

Profesores certificados en educación primaria (%)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/OREALC, 2012.

2. *Clima escolar, recursos para el aprendizaje y gestión escolar de calidad.*

El clima, ambiente o entorno escolar y el liderazgo pedagógico para una gestión escolar de calidad son, según la literatura especializada, algunas de las variables más relevantes y consistentes para explicar el rendimiento de los alumnos de escuelas. Indicadores como estos, medidos a nivel de escuelas en la región, resultaron significativamente asociados con los logros de los alumnos de tercero y sexto grado, en las asignaturas de lectura, matemática y ciencias naturales. Adicionalmente, el efecto del clima escolar en los aprendizajes resultó levemente superior para los alumnos de tercer grado que de sexto grado, y en el área de las matemáticas superior que en lectura. PISA-2009, y más recientemente CERI/OECD (ILE: 2013) indagó sobre las relaciones entre el clima escolar y los logros de los alumnos en lectura. Encontró que la calidad del ambiente para el aprendizaje estaba fuertemente asociada con las condiciones socioeconómicas de la escuela. Así, estudiantes que asisten a escuelas de mejor condición socioeconómica tienden a disfrutar de un mejor ambiente para el aprendizaje, y ambos factores contribuyen a su mejor desempeño.

2. *Escuelas y procesos escolares: necesidad de mejoras en la gestión escolar*

El panorama general de la equidad en Centroamérica apunta a desigualdades muy conocidas que requieren de voluntad política y asignaciones diferenciadas del gasto público para compensar desigualdades de origen. La desigual distribución de oportunidades de acceso a una educación de calidad afecta más fuertemente a los quintiles más pobres de la población al que pertenece más de la mitad de la población en Nicaragua, Guatemala, El Salvador y República Dominicana seguidos por las poblaciones de zonas rurales y las etnias minoritarias, especialmente en Panamá y Nicaragua. Un logro importante en El Salvador, Guatemala, Honduras y Guatemala fue la implementación, por más de una década, de modelos autogestionados de educación básica para reducir el abandono escolar y ofrecer cobertura e iguales oportunidades de acceso a las poblaciones afectadas por conflictos arma-

dos en la década de los ochenta. EDUCO en El Salvador, PRONADE en Guatemala, PROHECO en Honduras y la autonomía escolar y Escuelas Modelo en Nicaragua, son políticas que forman parte de lo que se conoce ampliamente como “el modelo centroamericano de desarrollo educativo” que, una vez lograda la meta de universalizar el acceso a la educación primaria, cedieron paso a programas de mejoría de calidad y equidad, focalizados en escuelas y alumnos con bajo rendimiento en las pruebas nacionales de logros de aprendizaje²⁶.

4. *Evaluaciones al servicio de los aprendizajes.*

La medición de logros de aprendizaje mediante pruebas estandarizadas y la creación de sistemas nacionales de evaluación de la calidad es otro indicador de progreso, especialmente en el caso de los países centroamericanos. Mientras en los ochenta, prácticamente no existían los sistemas nacionales de medición de la calidad, mediante las políticas de evaluación y estándares, promovidas por los gobiernos a partir de los años 90, todos los países centroamericanos tenían sus sistemas nacionales operando, algunos habían avanzado en la formulación de estándares y varios ya formaban parte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación participando de la primera prueba regional de medición de logros (PERCE). Registros sobre el estado de los estándares de aprendizaje indicaban que El Salvador había formulado estándares para primaria y secundaria; Nicaragua para el nivel primario y Honduras se encontraba en proceso de innovar en este campo. En este sentido, Centroamérica y la República Dominicana enfrentan una paradoja. Existe, por una parte, una mayor intención por medir los logros de aprendizaje e informar sobre los resultados. Pero, por otra, no hay avances en la definición de estándares de aprendizaje. Esto es, la deficiencia de dominio en aquellas asignaturas que determinan, de manera relativamente exacta, lo que los alumnos deberían saber en determinados rangos de edad y niveles educativos que están determinados por las mallas curriculares respectivas en cada país. Las diferentes escalas utilizadas por los países para medir logros de aprendizaje dependen,

26. Estado de los procesos de evaluación de la calidad en Centroamérica y la República Dominicana. 2006. En Mucho por Hacer, 2007. Gráfico A.14. pp.38-39

en gran parte, de decisiones político-técnicas y consensos nacionales respecto de aquellos contenidos que contribuyen a que los estudiantes desarrollen su capacidad de pensar, vis a vis, políticas de desarrollo profesional que contribuyan a fortalecer las capacidades de pensamiento en la formación de los maestros.

5. *Uso de tecnologías de la información y comunicación.*

El acceso a tecnologías en el hogar está fuertemente asociada al nivel socioeconómico de las familias. Así, la incorporación más dinámica a la sociedad de la información queda limitada a ciertos sectores sociales en ciertos países. Mientras un conjunto de países (en particular del cono sur como Chile y Uruguay) presentaba indicadores muy cercanos a la media de la OCDE, otros exhibían un rezago distante de la media latinoamericana. Al año 2006, mientras Cuba o Chile tenían más de un 90% de escuelas equipadas con tecnologías de información y comunicación, Nicaragua y Guatemala sólo disponían de Tics en el 10% de sus establecimientos. Los colegios privados -orientados a capas de mayores ingresos- tenían indicadores más elevados de acceso a Tics que sus pares públicos. Sólo unos pocos países contaban con un cuerpo docente que utilizaba habitualmente en su vida cotidiana las Tics, y por tanto, tenía condiciones óptimas para su aprovechamiento

intensivo en el aula. Dos informes regionales sobre tendencias sociales y educativas en América Latina y políticas TIC en los sistemas educativos latinoamericanos dejaron en evidencia que, en definitiva, los países de la región tienen todavía el desafío de una incorporación fecunda de las Tics a la enseñanza. Esto implica no sólo elevar sus indicadores de acceso, sino capacitar mejor a sus docentes, y elaborar programas y diseños curriculares que utilicen intensivamente las nuevas tecnologías²⁷.

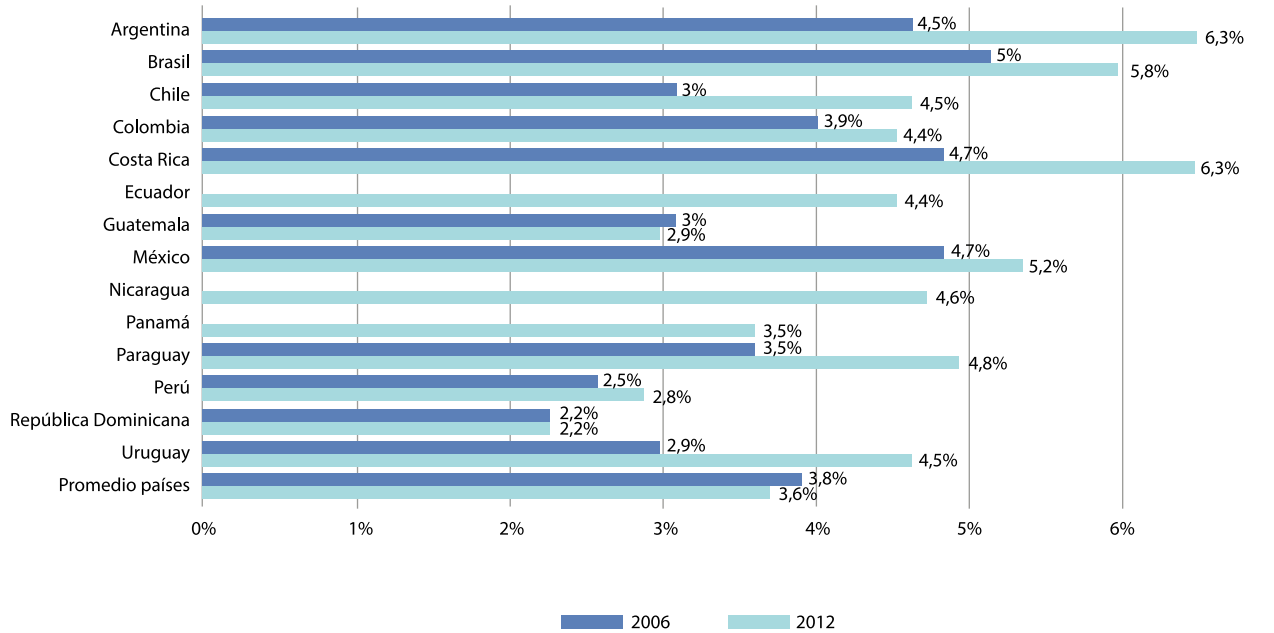
6. *Financiamiento:*

mejor distribución de la inversión pública. Datos de Unesco y CEPAL indican que, en promedio, los países de América Latina y el Caribe aumentaron el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB, pasando de 4,5 en 2000 a 5,2 en 2010, es decir, acumulando un aumento de siete décimas porcentuales, y acercándose al promedio de gasto en educación de los países europeos y Estados Unidos, que hacia 2010 era de 5,6% del PIB. En 7 de 19 países con datos comparables el gasto público como porcentaje del PIB no siguió esta tendencia positiva, sino que disminuyó entre 2000 y 2010. Mientras en algunos países, como Argentina y Perú, el gasto público en educación no superaba el 3% del PIB en 2010, en otros ocho alcanzaba valores alrededor del 6% y, en Cuba, superaba el 12% del producto interno bruto²⁸.

27. IPE/SITEAL, 2007; IPE/Unesco, 2014.

28. Ver Educación primaria. Inversiones en tres áreas determinantes de la calidad. Resumen de propuestas del Schiefelbein, Valenzuela et.al. Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI. 1999. Resumen de Políticas, PREAL, Santiago, Chile. www.preal.online/enlaces/publicaciones/Serie Políticas.

Gasto Público en educación como porcentaje del PIB en países participantes del TERCE, 2006 y 2012



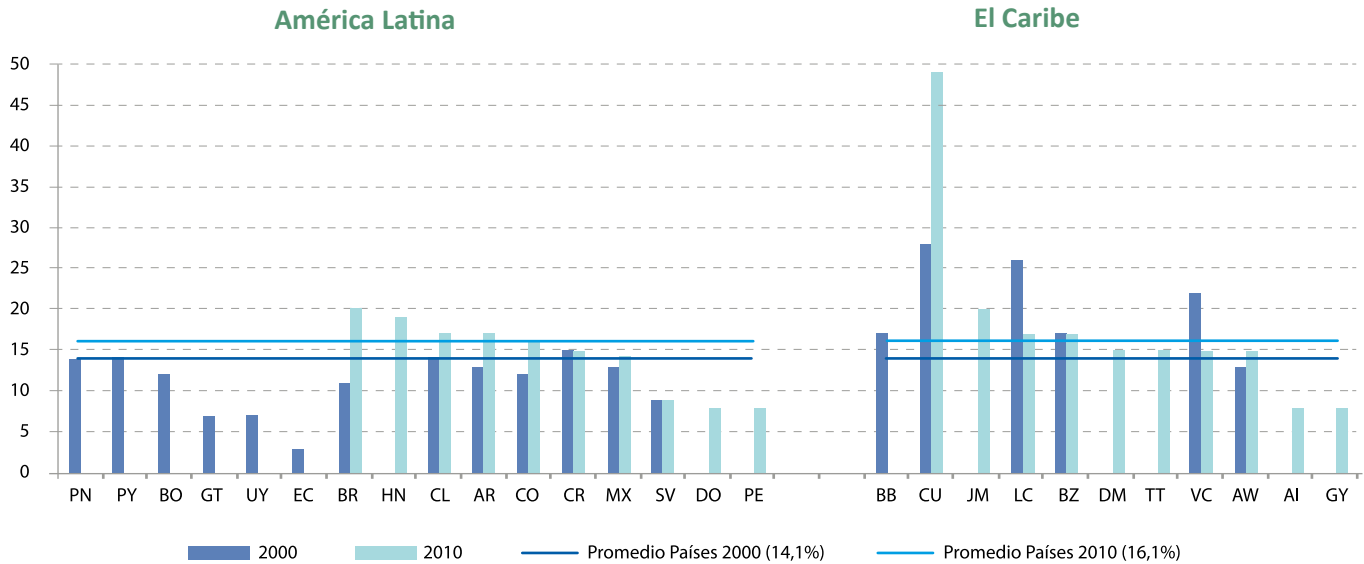
Nota: Los países se presentan de acuerdo a los valores disponibles en el año 2006 o 2012, o año más reciente, según corresponda. Honduras no cuenta con información disponible.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

En educación secundaria, el país que realizó el mayor aumento proporcional del gasto público fue Brasil, que lo duplicó durante el período logrando alcanzar el promedio regional de inversión pública por alumno hacia finales de la década anterior. En términos absolutos, tanto en primaria como en secundaria Cuba mostró el mayor compromiso financiero con la educación al destinar recursos públicos equivalentes a aproximadamente la mitad del PIB per cápita, es decir, más del doble que el promedio de los demás países de América Latina y el Caribe. En el otro extre-

mo, tanto en educación primaria como en secundaria, República Dominicana tuvo en 2010 los más bajos índices de gasto público por alumno, en ambos casos menores al 10% del PIB por habitante. Según datos de Unesco/UIS, el promedio de inversión pública por alumno en educación terciaria disminuyó fuertemente, pasando de un 43,5% del PIB por habitante en 2000 a un 29,7% en 2010. A pesar de esta baja, el promedio del gasto público por alumno en educación superior fue, en 2010, el doble de su equivalente en educación primaria.

Gasto público en educación primaria por alumno como porcentaje del PIB per cápita



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/OREALC, Op.cit. 2013

V. Tendencias recientes del cambio educativo en América Latina y el Caribe

Según datos de la OECD e informes recientes de la CEPAL, el impulso de la transformación educativa y el ritmo del progreso educativo regional se estancaron a mediados del 2009 conjuntamente con las tendencias regionales de desarrollo económico y social. En marzo del 2020, la crisis sanitaria global provocada por la pandemia del coronavirus trajo consigo el cierre de escuelas y universidades y obligaron a la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender para así enfrentar nuevos desafíos, especialmente en los campos de la educación por vía remota y las modalidades de enseñanza semi-presencial. Motivaron, además, un conjunto de estudios e investigaciones para entender mejor lo que estaba ocurriendo e intentar un análisis de resultados sobre las tendencias del cambio educativo a partir de metas globalmente compartidas, por una parte. Por otra, examinar la dirección de los cambios en América Latina cuando se piensa la educación y la enseñanza a la luz de

conceptos claves como lo son, el acceso equitativo a aprendizajes relevantes, la pertinencia de estos para la vida laboral, social y política y la mejora de calidad y equidad, tanto en el acceso a las escuelas como en los resultados del aprendizaje²⁹.

¿En qué medida estas tendencias, que emanan de estudios y recomendaciones formuladas por analistas, expertos e investigadores de la educación, inciden en el desarrollo educativo regional? Aunque el sentimiento es todavía de perplejidad frente a lo que será finalmente el impacto de la pandemia sobre la educación y la enseñanza, *actualmente no hay quien no estime que la crisis sanitaria provocada por el coronavirus tendrá un impacto negativo sobre calidad y equidad educativa y profundizará brechas ya existentes*³⁰. El cierre obligado de escuelas y el cambio de la sala de aula por las aulas virtuales está dejando en evidencia que:

29. Unesco, 2020; FLACSO, 2020, Mejoredu, 2021.

30. Unesco. 2020, 2021. www.unesco.org; Mejoredu/RIESE (2021) Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Balance y aportaciones para México; Gajardo, 2021. El cambio educativo después de la pandemia ¿qué hemos aprendido? ¿qué podemos transformar? Clase Magistral. Catedra Jacqueline Malagón. República Dominicana.

- en pleno siglo XXI, un número importante de países continúan arrastrando déficits educativos asociados al avance lento y progreso desigual de los niveles de educación preescolar, que terminan reflejándose en los niveles básicos y medios con efectos en la repitencia y el abandono escolar. A esto se suma un deteriorado nivel de calidad de la enseñanza y los aprendizajes en los niveles básicos, especialmente en las escuelas públicas que son el lugar donde se educan los hijos de las familias pobres.
- Los estudios y recomendaciones, globales, regionales y nacionales, sitúan los mayores problemas y debilidades del sistema escolar en los niveles básico y medio de la enseñanza aun cuando reconocen que las brechas de equidad y calidad empiezan a gestarse en el nivel pre-escolar.
- También coinciden en señalar que la exclusión escolar es una de las caras más duras de la pobreza. La mayoría de los niños de familias pobres raramente accede a la educación secundaria, y abandonan el sistema con lo que reciben en los niveles primarios de una escuela pública deteriorada desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje.
- Hoy se sabe, con certeza, que quienes no estudian ni trabajan son más pobres que ricos, más hombres que mujeres, más niños provenientes de familias rurales y territorios indígenas. Estas son las personas que pasan a engrosar el número de analfabetos funcionales o jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad.

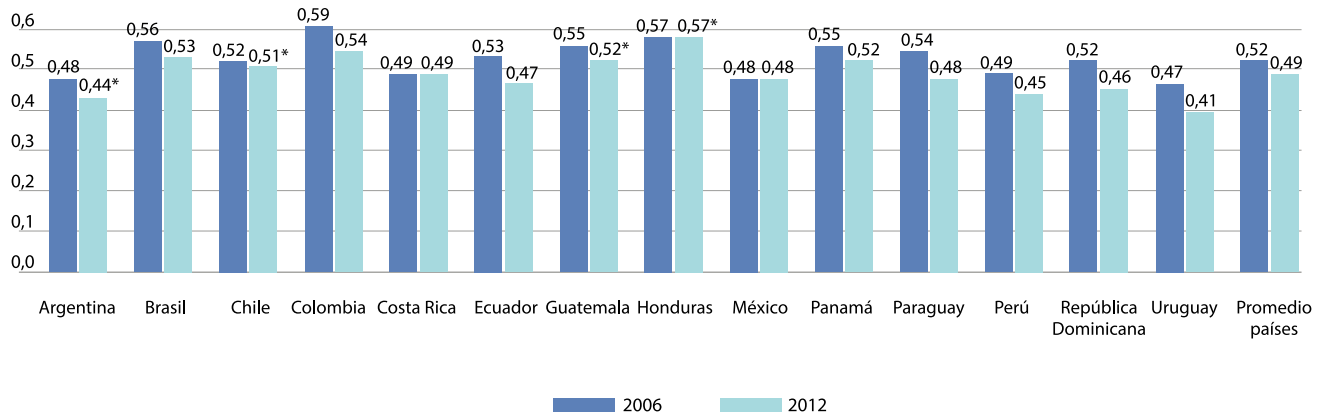
El impacto de la crisis sanitaria del COVID 19 y sus efectos en los aprendizajes son todavía difíciles de dimensionar³¹. Los organismos internacionales han llegado a afirmar que, por efectos del cierre de escuelas y universidades los países de la región atraviesan una crisis sin precedentes³². Añaden que, las aristas de la crisis sanitaria sobre los dominios del cambio educativo, serán múltiples: incidirá negativamente sobre los aprendizajes, las formas de organización escolar, el desempeño docente y la mejora escolar agudizados por la heterogeneidad de situaciones nacionales y las desigualdades entre países y, más dramático aún, las enormes diferencias al interior de cada país. No obstante a pesar de las diferencias es posible establecer algunas desafíos comunes que permiten dimensionar su magnitud cuando se hace referencia a los problemas y debilidades de la educación latinoamericana y caribeña, en general, y de la enseñanza en las escuelas, en particular.

Desafíos Post pandemia. Toda la evidencia apunta a que, después de la pandemia, el principal desafío a resolver en América Latina continuará siendo la desigual distribución de las oportunidades educativas y la deteriorada calidad de la educación, especialmente la impartida por establecimientos públicos en sectores socialmente vulnerables.

31. Entre el 2020 y lo que va corrido del 2021 se han preparado un importante número de informes con recomendaciones y opciones de política para la era pospandemia. En el más reciente informe del Banco Mundial (marzo 2021) se estima que, pospandemia, aproximadamente tres de cada cuatro adolescentes carecerán de las competencias mínimas esperables para su edad y que los niveles de pérdidas de aprendizaje y deserción escolar crecerán de manera alarmante entre los más pobres.

32. Unesco/OREALC, 2020; Mejoredu/RIESE, 2021.

Coefficiente de GINI 2006 y 2012 en países participantes del TERCE



Nota: Los países se presentan de acuerdo a los valores disponibles en el año 2006 o 2012, o año más reciente, según corresponda. Se excluye a Nicaragua por tener información disponible solo para 2009, año en el cual el coeficiente de GINI del país fue de 0,46-.

Fuente: Banco Mundial

- En el campo de la educación preescolar, la expansión de programas de cuidado y educación de la primera infancia seguirá siendo relevante en todos los países. Pero, muy especialmente en Centroamérica, donde un desafío impostergable será atender a los requerimientos de universalización de cobertura y avanzar en asegurar un nivel de calidad satisfactorio de este tipo de servicios, toda vez que está demostrado que los efectos positivos que de ellos se esperan en el desarrollo infantil no se producen –e incluso pueden ser perjudiciales– si los programas son de mala calidad.
- En primaria el desafío central en términos de acceso y conclusión de la educación será proveer mejores condiciones para que los niños en situación de desventaja permanezcan en la escuela. Esto supone programas sociales y de apoyo financiero a las familias, programas compensatorios hacia las escuelas que atienden a las poblaciones más desventajadas, y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, mejor clima escolar, mayor tiempo en las escuelas, mejores recursos para el aprendizaje, menor segregación social en los centros escolares, entre los más importantes. La evidencia de los últimos años indica que, actualmente y en promedio, más del 90% de los niños entre 9 y 12 años de edad asisten a la escuela en todos los países de Centroamérica. Pero, esta cifra esconde problemas importantes. La tasa bruta de escolarización en preescolar en Honduras, Nicaragua y Guatemala no llega al 40% de los niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad. Se requiere mejorar el financiamiento de adecuada calidad y mejorar la confianza de algunas madres que, por tradición o preferencia personal, prefieren dejar a los niños en la casa. Con ello perjudican el impacto positivo de la educación inicial que puede tener efecto casi hasta finalizar la primaria.
- En educación secundaria, la cobertura del nivel secundario sigue siendo crítica, particularmente en los países centroamericanos, donde persiste el desafío de consolidar su expansión y adecuar el currículum a las necesidades de aquellos jóvenes que estudian y trabajan. Una agenda íntimamente ligada a otra de transformación de propósitos, procesos y formas de organización escolar, sin la cual los objetivos de equidad y calidad se verán seriamente comprometidos. Sin una reforma integral de este nivel, será difícil masificar la educación secundaria de manera sostenible y con sentido para los jóvenes.
- En la educación de adultos y los programas no for-

males de aprendizaje a lo largo de la vida, los desafíos son múltiples. Se precisa revertir la tendencia inequitativa de expansión, lo cual supone un mayor protagonismo del estado en términos financieros y de políticas compensatorias; en segundo término, los países deben fortalecer sus instituciones universitarias para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en el que la región se encuentra crónicamente retrasada. Por ello, es necesario invertir más y mejor en mejorar los indicadores de rendimiento escolar, especialmente en las escuelas públicas, mejorar los indicadores y la calidad de la educación con base en la evaluación de los resultados de pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales.

- Los contenidos curriculares, materiales educativos, condiciones de trabajo y climas favorables al aprendizaje requerirán de importantes renovaciones para servir los propósitos de igualar, no sólo las oportunidades de acceso a la educación, sino igualdad en los resultados del aprendizaje. Programas mejorados, gestionados competentemente, serán un requisito para resolver este problema y atender a un desafío que, pos pandemia y en pleno siglo XXI, se transforma en urgente.
- Es probable que, después de la pandemia, los focos de intervención de las políticas educacionales tengan que re enfocarse para asegurar condiciones organizacionales y capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. Los sistemas externos de evaluación estandarizada y rendición de cuentas deberán validarse en función de su contribución a mejorar las oportunidades de aprendizaje. Igual cosa con respecto al uso de las Tics para fortalecer los aprendizajes y apoyar el trabajo docente.

1. Opciones de política para la recuperación educativa.

Tres grandes ámbitos del cambio educativo destacan como prioritarios desde la perspectiva de los resultados y recomendaciones derivadas de los estudios del SERCE y TERCE. En primer lugar, poner en el centro del quehacer escolar la mejora de los aprendizajes. En segundo lugar, identificar y perfeccionar aquellas políticas y prácticas que tie-

nen mayor impacto sobre el desarrollo profesional de los docentes y sus capacidades de innovación para promover aprendizajes efectivos. Ojalá mediante el uso de todos los recursos que ponen a su alcance las tecnologías avanzadas de información y comunicación. Y, tercero, usar los resultados de estudios y evaluaciones para usarlos sea en la adopción y adaptación de buenas prácticas, sea para informar decisiones de política o focalizar intervenciones que compensen desigualdades de base y beneficien a los sectores, social y económicamente vulnerables.

1.1. Políticas de formación y desarrollo profesional docente.

La importancia de contar con buenos profesores ha sido ampliamente reconocida y son muchas las políticas públicas que apuntan a mejorar el status social de los maestros³³. Sin embargo, también es posible observar contradicciones importantes en la puesta en práctica de estas políticas, incluso en países con un elevado nivel de profesionalización de la docencia. Un reciente informe regional basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales identificó un conjunto importante de situaciones y formuló lineamientos de política para perfeccionar el desarrollo profesional docente en los países de América Latina y el Caribe. Agrupó estas opciones, y recomendaciones, en cuatro grandes categorías: *reclutamiento y formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas*³⁴. Sin intervenciones y apoyos como estos, especialmente en períodos prolongados de aislamiento y sin clases presenciales, como los que han impuesto, globalmente, las medidas de cierre de escuelas por razones sanitarias, pueden incidir aún más negativamente en los aprendizajes, bienestar o desarrollo emocional de los alumnos. Los maestros, en general, no fueron formados - ni estaban preparados - para trabajar en estos entornos. Tampoco para trabajar bajo las precarias condiciones que impone la pandemia. Ni tienen como asegurar a las familias que sus niños no correrán riesgos en aquellos lugares donde se

33. Ver a este respecto los estudios de McKinsey & Co. y Danielson, Ch. sobre el efecto que las políticas y prácticas para asegurar buena enseñanza y buen desempeño han tenido en países con reformas avanzadas y buenos resultados en pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes. www.preal.org/enlaces/publicaciones/documentos

34. UNESCO/OREALC, 2011, 2013, 2014, 2015; PREAL, 2011, 2012, 2013.

han reabierto las escuelas y retomado las clases presenciales. En este sentido – y a pesar de la pandemia – los maestros han estado respondiendo bien al desafío de seguir avanzando en calidad con capacitaciones en línea en campos que incluyen el liderazgo pedagógico, las bases curriculares, principios de neurociencias, cursos de contención emocional y uso de tecnologías para educadores, sobre todo en niveles de atención de la primera infancia donde la actual crisis tiene un alto potencial de estrés para los niños y puede afectar sus capacidades para aprender a leer y escribir, por ejemplo.

1.2. *Políticas para mejorar el clima, liderazgo y gestión de las escuelas.*

Entendidos como apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes, son otros de los factores que se asocian a los resultados del aprendizaje y estarán incidiendo en las mejoras de calidad y equidad. Difícilmente la escuela tradicional volverá a ser lo que era en un escenario post pandemia. Las medidas de seguridad, cuidado personal y distanciamiento social que se están adoptando para el retorno gradual a clases presenciales romperán el tipo de relaciones pedagógicas que caracterizaba el espacio escolar, definidas por el binomio profesor-alumno. Será difícil recuperar la función socializadora que juegan los centros escolares. De ahí la importancia de fortalecer lazos con los padres y la comunidad e invertir en el fortalecimiento de las capacidades profesionales de los maestros en la creación de climas y condiciones para facilitar los procesos de enseñanza y asegurar niveles razonables de aprendizaje.

Está demostrado que las escuelas con liderazgo efectivo, lazos fuertes con los padres y maestros que crean comunidades favorecen la calidad de los aprendizajes, especialmente en sectores socialmente vulnerables. Las escuelas que no mejoran sus resultados tienen, generalmente, lazos débiles en estos ámbitos³⁵.

1.3. *Políticas para el fortalecimiento y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.*

Un tercer elemento que hace la diferencia, visibilizado a partir del impacto del cierre de escuelas y universidades que provocó la pandemia, es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación – que ha demostrado ser altamente innovativo – para apoyar el aprendizaje de los niños en situaciones de confinamiento social, siempre y cuando dispongan de conectividad y equipos adecuados. Su irrupción en el campo educativo, sobre todo escolar, puede definirse como el de un “unexpected guest” (visitante inesperado) en las tendencias del cambio educativo. Hasta ahora, el acceso a tecnologías en el hogar ha estado fuertemente determinado por el nivel socioeconómico de las familias. Así, la incorporación más dinámica a la sociedad de la información queda limitada a ciertos sectores sociales en ciertos países. Los escenarios creados por la pandemia están permitiendo abrir nuevas oportunidades y aprovechar lo que existe especialmente con medidas que pueden ayudar a mejorar acceso, pertinencia y calidad en programas de educación inicial, nivel preescolar, formación para el trabajo y participación ciudadana. Las políticas educacionales en este campo debieran aprovechar las oportunidades que ofrecen las Tics para asegurar en cada escuela y en cada hogar los insumos, condiciones organizacionales y capacidades profesionales para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. Los sistemas de evaluación estandarizada, y las evaluaciones de desempeño debieran validarse en función de su contribución a mejorar las oportunidades de aprender al igual que el uso de las Tics debieran usarse para aprendizajes básicos y apoyar el trabajo docente³⁶.

35. Ver a este respecto PREAL. Formas & Reformas de la Educación. Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar (2003); ¿Qué es la calidad de la educación? (2005); Más educación y menos trabajo infantil: dos metas que convergen (2006); Las tecnologías de la información y comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores (2007); Escuelas Efectivas: Enseñanza exitosa en sectores de pobreza (2003) y Apoyos esenciales para mejorar la calidad de los aprendizajes. [www.preal.online/enlaces/publicaciones/Serie Políticas](http://www.preal.online/enlaces/publicaciones/Serie_Políticas)

36. IPE, 2010, 2018; UNESCO/CEPAL, 1992, 1998, 2013.

1.4. *Uso del conocimiento generado por la investigación e innovación educativa.*

La formulación de políticas con base en evidencia y la institucionalización de innovaciones que ofrecen buenos resultados son campos en los cuáles ha habido bastante progreso en un número no menor de países de América Latina y el Caribe. Su uso, sin embargo, se ha visto dificultado por los continuos cambios de gobierno y la rotación en cargos de autoridad ministerial además de la falta, en prácticamente todos los países, de políticas de Estado que permitan proyectar los resultados en el mediano y largo plazo. En los años sesenta, prácticamente no existía masa crítica en materia de estudios e investigaciones. Su desarrollo, dentro y fuera de las casas superiores de estudios, ha sido considerable pero son pocas las investigaciones y recomendaciones que logran incidir en la formulación de políticas

o escalar resultados de innovaciones que han logrado, con relativo éxito, pasar “del macetero al potrero”³⁷. Actualmente, existe acumulación suficiente como para que, su uso pueda orientar transformaciones e innovaciones futuras y fortalecer el intercambio de experiencias y resultados especialmente en los campos de la evaluación de calidad y medición de desempeños. También de innovaciones que puedan servir como referencia para el desarrollo de nuevas experiencias en otros contextos y situaciones. Entre los que se mencionan más frecuentemente destacan las propuestas sobre sistemas de alerta temprana, tecnologías adaptativas del aprendizaje más allá de las escuelas y el sistema escolar; sistemas de acreditación; diseño de proyectos e investigaciones comparativas entre otros. Sobre esto, si bien algo se ha avanzado, queda todavía mucho por hacer.

37. Cariola, P., Rojas A., Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación. Documento que invita a una reflexión sobre condiciones necesarias para incluir en políticas públicas experiencias de nivel local que pueden ayudar, frente a la crisis sanitaria y a sus manifestaciones de empobrecimiento generalizado y creciente, considerando experiencias fracasadas -o inconclusas- de desarrollo intentadas desde todos los lados del espectro político (en Chile, por lo menos) para encontrar nuevas formas de enfrentar los problemas sociales y económicos.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Informe Nacional de Resultados
- Arrién;J.B. Gorostiaga, J., Tunnerman, C., Lucio, R., De Castilla, M., Nicaragua. 1997. Nicaragua: la educación en los noventa. Desde el presente...pensando el futuro. UCA/PREAL. Managua, Nicaragua.
- Brazil. PREAL/Fundacao Lemann. 2006 Saindo da Inercia. National Report Card, Sao Paulo, www.thedialogue.org/report-cards/
- Burnett, N., Felsman, C. 2012. Post 2015 Education MDGs. Results for Development Institute, Overseas Development Institute.
- CEPAL/UNESCO. 1992. Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad.1992, Santiago, Chile.
- CEPAL. 2010. Time for Equality. Charting a new course for Development. Santiago, Chile.
- CEPAL. 1992. Equidad y Transformación Productiva. Un enfoque integrado. Santiago, Chile.
- Colombia. 2006, Hay avances, quedan desafíos and 2003. Entre el Avance y el Retroceso. Informe Nacional de Progreso Educativo. PREAL/CorpoEducación. Bogotá, Colombia. www.thedialogue.org/report-cards/
- Danielson, Ch. 2011. Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Documento PREAL No 51. www.preal.online
- Danielson, Ch. 2007. Danielson Framework for Teaching. Learning Sciences International, ASCD, and Digitized in iObservation.
- De Moura Castro, C. (Ed.). 1998. Education in the Information Age. Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank.
- Di Gropello, E., 2006. A comparative Analysis of School Based Management in Central America. The World Bank, Washington D.C., USA
- Di Gropello, E., 2004. La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos. Documento PREAL No 30 www.preal.online
- Dominican Republic. 2016. Decididos a Mejorar & 2010. El reto es la calidad. Informes Nacionales de Progreso Educativo.
- PREAL/Educa. www.thedialogue.org/report-cards/ .
- El Salvador. 2006. Construyendo el Futuro. Informe de Progreso Educativo. PREAL/FEPADE. El Salvador.
- Hanson, E.M. 1997. Descentralización Educativa: Temas y Desafíos. PREAL Documentos N° 9. Santiago, Chile.
- Hanushek, E. Harbison, R.W. 1992. Educational Performance of the Poor: Lessons from Northeast Brazil. New York: Oxford University Press.
- EFA Global Monitoring Report. 2005. The Quality Imperative. UNESCO. Paris, France.
- EFA Global Monitoring Report. 2013/4. Teaching and Learning. Achieving Quality Education for all. UNESCO. Paris. France.
- EFA Global Monitoring Report. 2015. Education for All. 2000-2015. Achievements and Challenges. UNESCO, Paris, France.
- EFA Global Monitoring Report 2015. Regional Overview: Latin America and the Caribbean pp.11-14)
- Ferrer, G. 2006. Educational Assessment Systems in Latin America. Current Practice, Future Challenges.
- PREAL, Washington, D.C. www.uis.unesco.org/Education/Documents/Ferrer.pdf
- Ferrer, G. 2004. Las reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y México. ¿Quién responde por los resultados? GRADE, Lima, Perú
- Gajardo, M. 1999 Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década. PREAL Documentos No. 15. Santiago, Chile. www.preal.online
- Ganimian, A., 2009, ¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina? Hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE; PREAL/Diálogo Interamericano. Washington. D.C.
- Ganimian, A. Solano, A., 2011. ¿Están al nivel? Como se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)?PREAL/Diálogo Interamericano, www.preal.online/Enlaces/Publicaciones
- Gajardo, M & Puryear, J., 2003. Formas y reformas de la Educación en América Latina. LOM Editores, Santiago, Chile

- Gajardo, M., 2017. Reforming Education in Latin America. Past Achievements. Challenges Ahead. Documento de Trabajo No 4. FLACSO-Chile/Harvard University, DRCLAS.
- Gajardo, M. 2020. Políticas de transformación educativa en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. FLACSO-Chile.
- Grindle, M., 2004. Despite the Odds. The contentious Politics of Education Reform. Princeton University Press, USA.
- Inter-American Development Bank. 2000. Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy. Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department.
- IPE/SITEAL. 2008. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, OEI/IPE-Unesco, Madrid, España
- IPE-UNESCO. 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. OEI/IPE-UNESCO, Madrid, España
- IPE/INEE, 2018. La política educativa de México desde una perspectiva regional. INEE/México, D.F. Accesible via enlace en www.preal.online.
- Marchesi, Tedesco, Coll. 2010. Calidad, Equidad y reformas en la enseñanza. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana. Madrid. España.
- Mejoredu/RIESE. Experiencias internacionales en apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por Covid-19. Balance y aportaciones para México. México. D.F.
- Mehta, J; Schwartz, R., Hess, F., (Eds.). 2012. The Futures of School Reform. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- OECD. 2000. Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators. Paris, France.
- OECD. 2013. Trends Shaping Education. Centre for Educational Research and Innovation. OECD iLibrary. Paris, France. OECD. Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen. OECD Publishing, Paris, France. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- PREAL, 2015. Setting the Stage for Improved Learning. PREAL Report Card. www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL, 2006. Cantidad sin Calidad. Regional Report Card. www.preal.online. Available in English. Quantity without Quality. www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL, 2001. Quedándonos Atrás. Available in English Lagging Behind. Regional Report Card.
- PREAL, 1998. El futuro está en Juego. Available in English. PREAL (1998), The Future at Stake, www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL, 2003. Mañana es muy tarde. Informe de Progreso Educativo Centroamérica, Panamá y República Dominicana. www.preal.online y www.thedialogue.org/Education/Report Cards.
- PREAL-UNESCO. 1998. Financiamiento de la Educación en América Latina. Santiago, Chile
- PREAL, 2005. Usos e Impacto de la Información Educativa en América Latina. FIE, Santiago Chile
- PREAL, 2006. Educación y Brechas de Equidad en América Latina. 2 vols. FIE, Santiago, Chile
- PREAL/CIDE, 2006. Accountability Educativa: Posibilidades y Desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Editorial San Marino, Santiago, Chile.
- PREAL, 2009. Reformas Pendientes en la Educación Secundaria. 2 vol., FIE, Santiago, Chile
- PREAL/SEP, 2009. Lecciones y Propuestas de Reforma Educativa para América Latina. Secretaría de Educación Pública, México, D.F. PREAL. 2009 How much are Latin American Children Learning? Highlights from the Second Regional Achievement Test (SERCE), Inter-American Dialogue/CINDE, USA.
- PREAL. Varios Autores, 2002. Creando Autonomía en las Escuelas. LOM Ediciones, Santiago, Chile
- Sunkel, G., Trucco, D., Eds., Las Tecnologías Digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. CEPAL/Alianza para la sociedad de la Información en América Latina. Santiago, Chile.
- The World Bank. N/D. Educational Change in Latin America and the Caribbean. The World Bank. Latin America and the Caribbean Region. Human Development Sector.
- PREAL/BID, 2004, Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño. Santiago, Chile.
- Reimers, Chung. 2016. Teaching and Learning for the Twenty- First Century. Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations. Harvard Education Press, USA.

- Romaguera, Mizala, 2004. School and Teacher performance incentives. The Latin American experience. International Journal of Educational Development 24 (2004) 739-754, www.elsevier.com/locate/ijeducdev
- The University of Hong Kong. 2011. Global Policy Forum on Learning, Back to Learning. A statement. Hong Kong, July 2011.
- The World Bank. 2005. Central America Education Strategy. An agenda for Action. Washington, D.C
- Verger, A., Altinyelken, H.K., Novelli, M., Eds. 2012. Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies. Bloomsbury Academic.
- Velez, C.M, 2012. La gestión de la educación en Colombia. PREAL. Serie Documentos No 60.Santiago, Chile www.empresariosporl www.preal.online
- Winkler, Donald. Alec I. Gershberg. 2000. Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educacional sobre la Calidad de la Educación en World Bank Group. Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Education Strategy 2020.
- World Bank Group. 2012. SABER. Systems Approach for Better Education Results. What matter most in teacher's policies? Washington, D.C.
- UNESCO, 2015.Education 2030. World Education Forum. Incheon, Korea. ED/WEF2015/MD/1
- UNESCO. 2001. Analysis of Prospects of the Education in Latin America and the Caribbean. Andros Ltda. Santiago, Chile.
- UNESCO. 2003. Education for All in Latin America. A goal within our reach. Regional EFA Monitoring Report. Santiago, Chile. UNESCO/LLECE, 2010. SERCE, Segundo Informe Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Santiago, Chile. www.unesco.org. Disponible mediante enlace en www.preal.online/tendencias/regionales
- UNESCO/LLECE. 2009. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Informe final. Santiago, Chile
- UNESCO/LLECE. 2013. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Informe final. Santiago, Chile
- UNESCO/OREALC. 2012. Regional Monitoring Report on Progress toward Quality Education for All in Latin America and the Caribbean. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. 2013. Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia una educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile. www.unesco.org y disponible mediante enlace en www.preal.online/tendencias/regionales
- UNESCO/OREALC. 2013, Antecedentes y Criterios para la elaboración de las políticas docentes en América Latina y el Caribe, Unesco, Santiago, www.politicasdocentesalc.com
- UNESCO/OREALC. 2014. Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Unesco, Santiago, www.politicasdocentesalc.com y www.preal.online

Centroamérica y República Dominicana

¿Progresan o se estanca el desarrollo educativo regional?

Marcela Gajardo Jiménez

Santiago, Chile, Abril/Junio, 2021